História: Espaços, poder, cultura e sociedade 3

William Roslindo Paranhos
(Organizador)

Ano 2022

História: Espaços, poder, cultura e sociedade

3

William Roslindo Paranhos
(Organizador)

Ano 2022

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

História: espaços, poder, cultura e sociedade 3

Diagramação:	Daphynny Pamplona
Correção:	Maiara Ferreira
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão:	Os autores
Organizador:	William Roslindo Paranhos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História: espaços, poder, cultura e sociedade 3 / Organizador William Roslindo Paranhos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0038-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.387222503

1. História. 2. Sociedade. I. Paranhos, William Roslindo (Organizador). II. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

A obra "História: Espaços, poder, cultura e sociedade 3" propõe uma discussão científica, partindo de uma perspectiva interdisciplinar, em torno da análise de processos históricos da humanidade, por intermédio de trabalhos diversos que compõem seus onze capítulos. O volume abordará, de maneira categorizada, textos acadêmicos que se caminham através de vários séculos, discutindo dispositivos que serviram, e ainda servem, como reguladores, normatizadores ou, até mesmo, como potencializadores do cenário social.

A riqueza desta publicação consiste, sobretudo, na interdisciplinaridade que, a todo instante, é valorizada nas produções, à começar pela pluralidade de campos do conhecimento que debatem, convergem e divergem acerca de conceitos teóricos e empíricos, pela representatividade de instituições de ensino e pesquisa de renome no país, por conta das diversas abordagens e metodologias utilizadas e, por fim, em virtude de escopos bastantes distintos, mas que buscam, em sua essência, investigar fenômenos sociais bastante próximos.

Por mais que o termo "história" nos leve, teimosamente, a pensar e refletir, tão somente, acerca de acontecimentos do passado, este livro nos convida a aprofundar nossa capacidade dialética e possibilitar que conceitos tidos como ortodoxos se tornem contemporâneos o bastante a fim de instrumentalizarem nossas análises e discussões sobre os tempos modernos. É o exercício de olhar para o passado, considerá-lo e criar, a partir dele, uma analogia com o contexto atual. As pessoas autoras provam que isso é possível, e eu diria, também, necessário.

Outro ponto bastante importante de ser destacado e valorizado neste volume é sua proposta em criar um repositório de conhecimento onde as pessoas que fazem a academia existir e ser o que é, possam realizar buscas, pesquisas, constatações, aproximações, enfim, tudo aquilo que as permita construir o preceito básico, ou ao menos o que deveria ser, de toda sociedade moderna: a construção da consciência crítica.

Deste modo, "História: Espaços, poder, cultura e sociedade 3" apresenta uma teoria bem fundamentada acerca de resultados alcançados no processo de pesquisa por pessoas docentes e acadêmicas, que desenvolveram seus trabalhos a fim de contribuir com o avanço das ciências e os quais serão aqui apresentados. Sabemos da importância, cada vez mais urgente, de se valorizar a atividade científica e, por tal razão, é que também destacamos o valoroso da Atena Editora que, por meio de seu renome no campo editorial, é capaz de oferecer uma plataforma consolidada, a fim de que essas pessoas possam expor e divulgar seus trabalhos, conquistando seu merecido reconhecimento.

William Roslindo Paranhos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

SAPATEIRO PERDE PARA A SAPATÃO”: REPRESENTAÇÕES E RESISTÊNCIAS NA IMPRENSA PARAENSE (1980-1990)

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 17/01/2022

Júlio Ferro Silva da Cunha Nascimento
Mestrando em História Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós Graduação em História Social da Amazônia da UFPA
Belém - Pará
http://lattes.cnpq.br/7347424803486095

RESUMO: Após os anos de chumbo da ditadura militar e o início da abertura política dos anos a imprensa nacional começa a abordar temas antes evitados pela censura, incluindo os jornais paraenses como o Diário do Pará e O Liberal. Na década de 1980 surge um notável aumento de notícias em torno de relações entre mulheres comparado à de 1970 na imprensa paraense, sendo possível encontrar fontes históricas em torno de mulheres sáficas, no caso estudado, as caracterizadas como “sapatão”, entendidas como pessoas designadas mulheres que apresentavam comportamentos considerados masculinos para além da atração por mulheres, como roupas, trabalho, modo de andar, etc. Dito isto, o trabalho possui o intuito de analisar representações do sujeito e do termo “sapatão” num período em que sua presença surge na imprensa paraense, além de possíveis resistências sociais, partindo de um aporte teórico-metodológico apoiado na micro-história e teoria queer por entender que tal estratégia acadêmica torna-se enriquecedora ao abordar grupos sociais socialmente marginalizados no estudo do passado.

PALAVRAS-CHAVE: Micro história. Lesbianidade. História sáfica. Teoria Queer.

SHOEMAN LOSES TO THE SAPATÃO”: REPRESENTATIONS AND RESISTANCE IN PARÁ’S PRESS (1980-1990)

ABSTRACT: After the leaden years of the military dictatorship and the beginning of political opening, the national press began to address issues previously avoided by censorship, including Pará’s newspapers such as Diário do Pará and O Liberal. In the 1980s, there was a notable increase in news about relationships between women compared to the 1970s, making it possible to find historical sources about Sapphic women, in the case studied, those characterized as “sapatão”, understood as people designated as women who presented behaviors considered masculine in addition to being attracted to women, such as clothes, mannerisms, etc. That said, the work aims to analyze representations of the subject and the term “sapatão” in a period when its presence appears in Belém’s journals, in addition to possible social resistance, starting from a theoretical-methodological contribution supported by micro-history and queer theory for understanding that such an academic strategy becomes enriching when approaching socially marginalized social groups in the study of the past.

KEYWORDS: Micro-history. Lesbianities. Sapphic history. Queer Theory.

INTRODUÇÃO

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) expôs a inexistência de uma política oficial com o intuito de exterminar pessoas homossexuais, porém, a falta de um papel com ordens expressas para perseguir desviantes das normas de gênero e sexualida não impediu agentes do estado de exercerem deliberadamente conservadorismos violentos. Pois, os relatos da CNV apontam como o discurso militar de "defesa dos bons costumes" acarretou no policiamento de corpos diferentes do molde social esperado (SALES, 2019).

Na década de 1980, o Brasil vivia seu período de redemocratização após décadas de uma ditadura civil-militar, onde era valorizado o silenciamento de pessoas consideradas destoantes das normas sociais, geralmente os rebeldes ao regime, como os comunistas e anarquistas. Porém, tal opressão alcançou pessoas que não necessariamente se organizavam de forma política, no caso aqui estudado, os considerados "desviantes sexuais", "mulheres transviadas", "sapatões", "lesbianas", entre outros termos a respeito de mulheres que se relacionam afetivamente com outras.

Tantos termos para designar pessoas que podemos identificar hoje em dia enquanto sáficas, uma denominação criada em referência a poeta grega Safo - conhecida pelas suas dedicações amorosas a mulheres - no intuito de englobar qualquer mulher que se relaciona com outras, uma vez que existem diversas possibilidades identitárias: lésbicas, bissexuais, pansexuais, entre outras. Portanto, devido a praticidade do termo, o usarei ao me referir às mulheres estudadas que são caracterizadas por sua relação sáfica ou por serem designadas assim pela sua expressão de gênero (vestuário, linguagem corporal, corte de cabelo, entre outros aspectos da aparência).

Outro motivo para usar uma categoria ampla que preserve a comunidade que o sujeito estudado possa se identificar é devido os discursos estudados serem produzidos por jornalistas que estão criando narrativas para a vidas dessas mulheres, ou seja, trata-se de um discurso fabricado por outrem, não por membros de tal comunidade marginalizada. Ademais, as concepções criadas pelo periódico possui constantes quebras, alterando as características que definem "uma sapatão" ou "uma lesbiana" ou "uma sapatão convicta" dependendo dos elementos presentes na matéria.

Segundo Tânia Luca (2005), a utilização de jornais enquanto fonte documental para estudar o passado acarreta entender a constante briga de interesses no discurso da imprensa, o que retira do jornal, no caso o Diário do Pará, a sua percepção enquanto mero difusor de informações. A neutralidade da fonte é questionada, o que os historiadores antigos chamam de "leitura a contrapelo", devido levar em consideração o contexto histórico, preconceitos a minorias sociais, os interesses político-sociais dos jornalistas, além de questionar a parte material da fonte, por exemplo, o destaque a matéria na folha, a sessão designada (Teatro, caderno policial, entretenimento, política, etc).

Dito isto, foram encontradas 39 fontes no acervo digital da Biblioteca Nacional

na década de 1980 no jornal Diário do Pará, sendo 37 apenas na sessão "Polícia" que aborda crimes ocorridos no estado. Em comparação com homens "desviantes sexuais", é notável como a representação sáfica é mais ligada a violência, uma vez que homens gays, geralmente eram geralmente presentes em matérias sobre entretenimento, teatro, cinema (MARTINELLI, 2020).

Nas décadas de 1960 e 1970 existia o receio de abordar temas considerados potencialmente perigosos, que foi o caso de notícias envolvendo os "desviantes sexuais", onde notícias positivas em torno eram censuradas, mas as negativas poderia passar por destino igual devido a censura entender que o contato do público com a simples existência de possibilidades para além da esperada poderia aumentar o número de pessoas praticando comportamentos sexuais considerados inadequados (COWAN, 2014).

Em termos metodológicos, é importante ressaltar como o filósofo Michel Foucault (1983) cunhou o termo regime de visibilidade, salientando o sentido de controle social em diversos âmbitos presente na palavra, simultaneamente valorizando as resistências neste tipo de poder. Portanto, tal conceito foucaultiano remete a como tal assunto tem a sua visibilidade permitida ou negada, quais são as estratégias sociais que permitem ou silenciam seu alcance visual, as tecnologias discursivas utilizadas, quais interesses estão por trás do apagamento ou destaque. Portanto, embora a censura perdesse força nos últimos anos da ditadura e na redemocratização fosse institucionalmente extinta, a mentalidade da década de 1980 continuava por enquadrar mulheres sáficas num escopo negativo.

O PERIGO SAPATÃO NAS FOLHAS DE UM JORNAL PARAENSE

Como falado anteriormente, 37 das 39 fontes encontradas pertencem à sessão "Policia" do Diário do Pará, sendo os crimes mais comuns os de lesão corporal equivalente a 64% dos casos, sendo 38% desses entre namoradas ou que namoraram antes do acontecimento. E as notícias em torno das sáficas enquanto vítimas de violência lesbofóbica tendem a girar em torno da defesa do agressor, justificando o ataque representando a "sapatão" enquanto um perigo ao casal heterossexual:

> "Tudo correria maravilhosamente bem, e assim continuaria 'pelos séculos dos séculos', se o sapateiro não tivesse feito uma descoberta que para ele e seus muitos anos vividos era demais: a sua tão amada e querida Marilena, era um sapatão". (AUTOR DESCONHECIDO. "Sapateiro perde para a Sapatão". Diário do Pará. Polícia. Edição 443. 12 abril 1984.).

A constante defesa do agressor lesbofóbico as custas do bem-estar da vítima pode ser entendida a partir das concepções de Judith Butler (2011), pois a filósofa defende que as sociedades criam ideias de corpo e comportamento, sendo a quebra do molde esperado punível com o apagamento sistêmico dos sujeitos desviantes. Portanto, o corpo sáfico

é entendido enquanto substituível, merecedor de punição, intruso, incapaz de merecer empatia.

As narrativas midiáticas na redemocratização ganham novos níveis de sensacionalismo, existiam ainda certos limites de publicação ligado a valores sociais, mas com o fim da ditadura os jornais podiam escrever sem repressões diretas do regime político vigente. Casos antes geralmente ignorados como frequentes assassinatos, corrupção de chefes de estado, entrevistas com travestis famosas ganham as páginas dos jornais no intuito de chamar a atenção de quem lê. As mulheres que amam mulheres não escaparam do sensacionalismo da mídia paraense.

O termo "sapatão" possui maior número de menções que "lésbica", sendo usada em 75% dos registros, enquanto "lésbica" é utilizada 41%, sendo comum o uso das duas categorias de designação na mesma matéria, porém o destaque no título tende a ser "Sapatão". Possivelmente, devido ao caráter apelativo da palavra que instiga em que lê diversos estereótipos. Sendo a imagem brasileira da categoria lésbica em pleno em processo de reconstrução positiva, devido militantes dos movimento homossexual, a exemplo as escritoras do jornal ChanaComChana, lutarem pela construção positiva da identidade lésbica, que era frequentemente negada inclusive por muitas mulheres que relacionavam com outras, mas temiam o peso social que a palavra carregava (LESSA, 2008). Como é caso da cantora Ângela Ro Ro, hoje em dia assumidamente lésbica, mas que segundo a historiadora Patrícia Lessa em suas entrevistas durante a ditadura as vezes adotava uma postura de negação da palavra:

> "A separação que a cantora faz entre eu e vocês (militantes lésbicas) expressa a demarcação de lugares de fala na cena discursiva. Ela não aceita enquadrar-se em um termo, é uma cantora e deixa bem claro o sentido de brincar com a identidade sem necessitar fixar-se na mesma ancoragem da militância lesbiana. (...) O rótulo imposto pelo olhar de outrem é por ela recusado, sobretudo quando expressa a 'diferença', aquela que traz em seu sulco a inferioridade e a discriminação." (LESSA, Patrícia. 2008).

Medo compreensível uma vez que em entrevista em 2020 para o Diário de Pernambuco[1], a cantora comenta que se assumir lésbica "custou cegueira de um olho e metade da audição", devido ataques frequentes que sofreu na sua juventude por violência lesbofóbica. Assim, podemos entender como era importante ressignificar o termo, mas também entender as limitações no período para figuras importantes da comunidade, que seriam capazes de ajudar na luta, não o fizeram por riscos a sua integridade física e mental:

A violência ligada a imagem sáfica, seja praticante, seja vítima, pode ser relacionada ao peso em torno da identidade lésbica enquanto identidade indesejável. Sendo uma construção imagética da sapatão fortemente ligada a valores positivamente esperados de homens cisgêneros, mas que em sua mulheridade ganha um tom extremamente

1 Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/07/me-assumir-lesbica-custou-a-cegueira-de-um-olho-e-metade-da-audicao.html <Acesso em 14/05/2021)>.

negativo, como é o caso da força, cortejar mulheres, morar com a parceira, entre outros papéis considerados masculinos.

Infelizmente, até o famoso jornal Lampião da Esquina conhecido por abordar matérias a respeito de sujeitos excluídos por preconceito da maioria da população, sendo as lésbicas e bissexuais incluída nesse grupo, acabou por contribuir para a taxação de lésbicas enquanto perturbadoras da ordem, vazias, baderneiras. Enfim, em vez de salientar a importância da resistência política da comunidade sáfica brasileira, preferiram cair frequentemente num discurso caricato e prejudicial (MARIUSSO, 2015).

A visibilidade atribuída aos sujeitos estudados ganham peso a ser ligada com outras minorias sociais, onde nos é útil o conceito de interseccionalidade cunhado pela teórica Kimberlé Crenshaw, pois aqui entendemos como além dos marcadores sociais da diferença de gênero e sexualidade, a questão étnica e religiosa podem ser relacionadas. Pois, em uma matéria de grande destaque do Diário do Pará, são salientadas a sua identidade lésbica e sua religião de matriz afro-brasileira:

> "A polícia da Marambaia está conversando sério com a macumbeira e lésbica Lourdes de tal que, usando de artifícios vários e se dizendo incorporada, vem dando seguidas cantadas em mulheres casadas, e quando não consegue seus intentos, acaba praticando roubos, fazendo limpeza nas casas que visita" (AUTOR DESCONHECIDO. "Macumbeira e lésbica alicia mulher casada". Diário do Pará. Edição 534. Polícia. 31 jul 1984.).

Não cabe no presente estudo realizar juízo de valor para classificar a citada Lourdes enquanto assediadora ou uma possível amante, o foco está em como a sexualidade desviante da mulher lésbica pode ser exposta enquanto mecanismo para culpabilizá-la, além de servir como estratégia narrativa que sensacionaiza a situação, uma vez que o título da matéria em destaque é "Macumbeira e lésbica alicia mulher casada". Onde a visibilidade criada em torno da mulher lésbica em questão não reflete apenas no indivíduo, mas no entendimento do leitor ou leitora a respeito da lesbianidade enquanto pertubadora da ordem social.

As mulheres consideradas como "sapatões inveteradas" são entendidas pelos jornais como mulheres lésbicas que assumidamente se relacionam apenas com mulheres. Dito isto, existem os casos de mulheres que podem ser classificadas como bissexuais, uma vez que existem matérias a respeito de mulheres agredidas por suas parceiras por demonstrar interesse por homens ou que terminou sua relação sáfica para voltar com o marido.

Nota-se a construção da visibilidade da mulher bissexual - ou mulher que não é "uma sapatão inveterada" - ligada a narrativas que a enquadram enquanto vítima de violência doméstica, onde as carecterísticas consideradas femininas da pessoa são assentuadas pelo discurso midiático estudado em questão. Pois, com frequência abordam como a beleza curvilínea da vítima gerava ciúmes na parceira, a existência de um casamento prévio, a

maternidade, interesse em homens etc.

As narrativas de mulheres com relações amorosas com homem ou/e outra mulher apontam para uma direção que o caminho sáfico é temporário, uma aventura, uma crise na identidade de uma mulher casada, um momento da vida. A relação sáfica é apresentada enquanto uma possibilidade irreal, que o único destino é a violência doméstica da parceira lésbica ou uma futura desistência e volta para a relação com homens:

> "Marlene tem um caso amoroso com a sapatão conhecida apenas por Tarcila, que por ela nutre incontrolável ciúme. Depois de passarem a noite bebericando em botecos localizados na Avenida Bernardo Sayão, Marlene achou de dar 'bolas' a um elemento que dela se engraçou. Isso bastou para que a sapatão Tarcila lhe aplicasse tremenda facada no flanco direito. Depois de esfaquear a amada, a lésbica tratou de se mandar, enquanto Marlene era conduzida ao PSM." (AUTOR DESCONHECIDO. Sapatão tresloucada castiga garota infiel. Diário do Pará. Polícia. Edição 509. 01 de jul 1984.).

Ao atentar ao regime de visibilidade que problematiza como a o que nos é mostrado implica no apagamento de outras possíveis visualizações, ou seja, é preciso ler a contrapelo o que nos é apresentado nas folhas de jornais. Pois, embora 94% das matérias sobre mulheres sáficas estejam na sessão policial, há casos 3 casos de tentativas de suicídio, o que não é crime; 2 casos de sequestros que foram apenas queixas de mães contra a filha que escolheu se amansiar com a namorada; e 6 casos de legítima defesa, seja por violência lesbofóbica ou outro motivo.

O que é notável é o destaque dado para casos de violência entre duas mulheres, como se o problema possuísse início e término dentro da comunidade, possuindo um caráter isolado, inato da comunidade sáfica, sem necessidade de intervenção. O que silencia o fato da maioria dos casos envolvendo lesão corporal ou morte a vítima é a lésbica, a amante sapatão, a frequentadora lesbiana de um bar, porém, o foco nesses casos tende a ser no agressor, na parceira, no marido traído.

O uso da palavra "sapatão" no discurso midiático estudado pode ser entendido como estratégia argumentativa para representar a mulher sáfica enquanto menos que uma pessoa ao colocá-la em diferenciação entre outras mulheres. Em demasiados casos, a matéria se refere a "sapatões" e mulheres enquanto elementos distintos, negando a mulheridade da sáfica, por fim, a diminuindo enquanto pessoa, o que serve como argumento para justificar violências motivadas por questões de sexualidade e gênero.

RESISTÊNCIAS SÁFICAS EM UMA BELÉM SUFOCANTE

Os historiadores e historiadoras há décadas praticam a chamada leitura a contrapelo no intuito de questionar os múltiplos discursos existentes em uma única fonte, que enriquece a pesquisa ao entender um registro histórico enquanto plural, fruto de constantes brigas de interesse e passível de silenciamentos que quem criou a fonte pode ter realizado de

propósito ou de maneira inconsciente, geralmente ligado a concepções sociais da época.

Dito isso, os pesquisadores do pecados nas últimas décadas praticam tal metodologia a fim de encontrar protagonismos em fontes institucionais, tradicionalmente sem a participação de grupos há séculos incapazes de escrever sua própria história. A exemplo, o historiador Márcio Couto Henrique no livro “Nem vieira, nem Pombal” utiliza fontes não escritas por indígenas como registros de jesuítas, registros judiciais, diários de viagem, mas consegue realizar uma rica pesquisa que demonstra estratégias sociais de grupos indígenas plurais no século XIX.

Portanto, com a metodologia apropriada, é possível identificar resistências sociais de mulheres sáficas ao analisar o discurso midiático criado por jornalistas fora da comunidade. Segundo Luca (2005), os periódicos não são estáveis como pretendem ser, pois são dotados de quebras narrativas, portanto, possibilitando análises de registros que vão além da imagem negativa padrão em torno do tema estudado. Além disso, as próprias matérias negativas possuem potenciais narrativos que podem passar imperceptível pelo próprio autor da matéria, o que abre caminho para problematizações enriquecedoras.

Como falado anteriormente, a maioria das fontes tratam de casos de violência, porém, ao seguirmos os pensamentos de Fanon (2008) ao considerar que uma reação violenta pode ser o último recurso de um grupo oprimido em um sistema que não garante outros meios de libertação. Como é o caso de mulheres lésbicas que o jornal apresenta enquanto pessoas que reagiram a um primeiro ataque motivado por questões identitárias, como é o caso de Doralice, que exausta das provocações lesbofóbicas do homem conhecido como Chico Doido contra citada e sua namorada, a mulher decidiu esfaqueá-lo[2].

É notável a quebra de narrativa no caso de Doralice uma vez que o discurso da matéria começa por demonstrar o lado trabalhador da acusada e como vivia com a namorada com uma baixa renda, mas sempre as duas lutando juntas para garantir o pão de cada dia. Onde o Chico Doido entra enquanto perturbador da ordem, que não aceitava a relação de duas mulheres pobres que só queriam sobreviver, o que culminou na vingança de Doralice, o que o jornal cria uma atmosfera de violência justificável, uma vez que o casal apenas quis se defender[3].

A questão trabalhista aparenta carregar um peso positivo para alcançar uma certa empatia do discurso midiático, pois, assim como na matéria citada, as outras que abordam em um certo tom de empatia também citam mulheres que são donas de bar, trabalhadoras ambulantes ou que possuem um fonte de renda não-citada, mas com o intuito do casal morar junto sem perturbar a família. O que pode ser ligado com uma quebra do estereótipo que liga mulheres sáficas a desordem e falta de preocupação com valores familiares.

---

2 AUTOR DESCONHECIDO. Lésbica matou o doido. Diário do Pará. Polícia. Edição 793. 05 jun 1985.

3 “Cansada de ser xingada pelo elemento conhecido por Chico Doido, ontem a ‘sapatão’ resolveu dar um basta numa situação insuportável: meteu a faca no seu algoz” AUTOR DESCONHECIDO. A terrível vingança da lésbica. Diário do Pará. Polícia. Edição 793. 05 jun 1985.

Nos casos que abordam sequestro, há um fator distinto que é a ironia encontrada na escrita dos jornalistas, pois os dois casos encontrados tratam-se de acusações familiares a respeito de mulheres que escolheram viver juntas, mas a família insiste em enquadrar enquanto sequestro, o que o jornal desmente ao salientar as falas das mulheres em questão que assumidamente são um casal:

> "Na pedreira, foram presas Cleide Pereira de Freitas e sua amante Lúcia Lima Marques. Quem pediu a prisão foi a mãe de Cleide, que disse ao delegado que a filha foi raptada da casa pela Sapatão Lúcia. Na delegacia, entretanto, as duas disseram que estão vivendo numa boa, e não estão arrependidas do que fizeram. Como são maiores de idade, foram liberadas. Que levem a vida que acharem melhor." (AUTOR DESCONHECIDO. Sapatão. Diário do Pará. Polícia. Edição 494. 13 jun 1984.).

Existem notáveis demonstrações de afeto nas folhas pesquisadas, inclusive com claras demonstrações de apoio em determinados casos, o que podemos entender enquanto resistência devido as mulheres citadas precisarem superar certas pressões sociais silenciadoras que almejavam o fim de suas relações. A representação sáfica apresenta um destaque maior a questões afetivas que matérias em torno de outros sujeitos considerados invertidos sexuais. Pois, as matérias em torno de travestis abordam geralmente o glamour das festas ou casos de violência envolvendo prostituição (VERAS, 2020); os *gays* tendem a ser representados enquanto entretenimento, porém a questão afetiva é apagada ou satirizada (MARTINELLI, 2020).

CONCLUSÃO

Ao analisar as fontes coletados a partir de conceitos foucaultianos e da teoria queer, podemos entender como o corpo da mulher sáfica sofreu constantes ataques físicos na década estudada, onde o jornal podia realizar um segundo ataque, mas simbólico ao naturalizar a violência lesbofóbica, que retira a humanidade do sujeito ao negar entendimento enquanto uma pessoa merecedora de direitos humanos e afeto.

Problematizar a materialidade do hábito do jornal estudo em dar grande destaque a casos de violência entre mulheres sáficas, como em matérias de capa e colunas que cobrem uma grande área da folha, pode-se entender um interesse do discurso midiático em deslegitimar as relações entre duas mulheres, sensacionalizar uma relação fora do esperado no intuito de chamar atenção de leitores, o que colabora para um entendimento danoso para a aceitação e assimilação de minorias sociais.

Existindo casos de resistência nas narrativas estudadas que o jornal apresenta certas quebras na representação negativa em torno de mulheres lésbicas e bissexuais, geralmente ligado a questões individuais como ser uma pessoa trabalhadora, o que pode ser entendido como um fator positivo para criar empatia entre as sáficas e o jornal uma vez que isso é uma fuga do estereótipo da "sapatão" que causa desordem social, o que acaba

possibilitando casos de apoio a casais sáficos no discurso jornalístico.

Portanto, com o levantamento das fontes presentes no acervo digital da Hemeroteca Nacional a respeito de mulheres sáficas na década de 1980 abordadas no Diário do Pará tornou-se possível entender o uso das categorias de designações utilizadas; o perfil imagético montando em torno da mulher sáfica; as tensões e expectativas em torno das mulheres estudadas; e as resistências e quebras de narrativas importantes para o entendimento de um passado sáfico na capital paraense.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Taylor & Francis, 2011.

COWAN, Benjamin. Homossexualidade, ideologia e "subversão" no regime militar. In: GREEN, James; QUINALHA, James (Orgs.). Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 27-52.

DA SILVA MARTINELLI, Leonardo. "Um gay power à brasileira": Veja e a representação dos homossexuais em meados de 1977. Revista Aedos, v. 11, n. 24, p. 164-188, 2019.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes , 1983.

FRANTZ, Fanon. *Pele negra, máscaras brancas. Salvado*r: EDUFBA, 2008.

LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, p. 111-153, 2005.

LESSA, Patrícia. Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980: uma análise a partir do Grupo de Ação Lésbico-Feminista e do Boletim Chanacomchana. Revista Gênero, v. 8, n. 2, 2008.

MARIUSSO, Victor Hugo da Silva Gomes et al. Lampião da Esquina: homossexualidade e violência no Brasil (1978-1981). 2015.

SALES, Gabriela Coutinho. Lésbicas no debate da redemocratização: uma análise do boletim ChanaComChana. 2019.

VERAS, Elias Ferreira. *Travestis: carne, tinta e papel*. Editora Appris, 2020.

CAPÍTULO 2

A FIGURA FEMININA NAS PRIMEIRAS RODAS DE SAMBA: UMA PESQUISA SOBRE OS ESTUDOS PRODUZIDOS SOBRE O SAMBA NO SÉCULO XX

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 07/01/2022

Ana Vitória Campos Pompeu e Silva
Graduanda em História – Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina – Paraná
http://lattes.cnpq.br/1300689083281328

RESUMO: Durante o fim do século XIX e início do XX, um novo ritmo musical se formava em território brasileiro: o samba. Nesse sentido, pretende-se analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o contexto histórico, com o objetivo de compreender as relações de gênero e os respectivos lugares reservados e ocupados pelas mulheres nas rodas de samba das primeiras décadas do século XX. A pesquisa, de natureza historiográfica, foi baseada na leitura e análise de fontes secundárias produzidas por historiadores, antropólogos e etnomusicólogos sobre a cena musical do período. Os resultados mostram que, além da importância da figura feminina afrodescendente nos campos cultural e religioso, ao criar redes de comunicação ou sediar comemorações em datas festivas, a presença da mulher se expandia ao fazer musical: participavam de composições coletivas, cantavam e tocavam instrumentos – por vezes inovando os saberes rítmicos. Portanto, ao interligar questões sociais, culturais e políticas, foi possível questionar lacunas em algumas ideias cristalizadas na historiografia sobre o tema, as quais poderão ser aprofundadas em pesquisas futuras que contarão com fontes primárias.

PALAVRAS-CHAVE: história; samba; cultura; mulher; gênero.

WOMEN IN THE SAMBA CIRCLE: A RESEARCH ABOUT THE STUDIES PRODUCED ABOUT SAMBA IN THE 20TH CENTURY

ABSTRACT: During the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, a new musical rhythm was formed in Brazil: the samba. In this way, we will intent to analyze, from a bibliographical research, the historical context, with the objective of understanding the gender relations and the respective places reserved and occupied by women in the samba circles of the first decades of 20th century. The research has a historiographical nature and was based on the reading and analysis of secondary sources, which was produces by historians, anthropologists and ethnomusicologists, about the musical scene of the period. The results show that, besides the importance of the Afro descendant female figure in the cultural and religious fields, by creating communication networks, or hosting celebrations on festive dates, these women had effective participation in the musical scene: they participated in collective composition, they sang and played instruments – and sometimes innovating rhythmic knowledge. Therefore, by interconnecting social, cultural and political issues, it was possible to question gaps in some ideas crystallized in historiography about the subject, which may be deepened in future

research that will rely on primary sources.
KEYWORDS: History; samba; culture; woman; gender.

1 I INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho foi produzido como resultado de uma pesquisa bibliográfica, e tem como objetivo compreender o processo de formação do samba no Rio de Janeiro, além de questionar a relação de gênero e o lugar reservado e ocupado pela mulher nesse ritmo em estado então embrionário. Para isso, utilizaremos fontes secundárias, ou seja, estudos e pesquisas feitas por historiadores, antropólogos e etnomusicólogos, cuja temática central é o samba. Nesse sentido, partindo de uma historiografia clássica e atual sobre o tema e, ainda, do pressuposto de que é necessário pensar o contexto de raça, gênero e classe dos sujeitos históricos, buscaremos defender a gestação do samba, no Rio de Janeiro, como fruto de atuações políticas, culturais, econômicas e sociais das mulheres presentes na cena.

O Brasil da segunda metade do século XIX e do início do século XX foi palco de mudanças políticas, econômicas e sociais. Nesse período, houve um deslocamento do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste, o qual foi palco de uma crescente modernização e industrialização inspiradas nos moldes e costumes europeus (BARBOSA, 2011). A partir da abolição da escravatura, o fluxo de baianos para o Rio de Janeiro se viu intensificado, formando "uma pequena diáspora baiana para a capital do país" (MOURA, 1995, p. 43). Esse grupo migratório se estabeleceria nas regiões da Saúde e Pedra do Sal, onde as moradias tinham um preço mais acessível. Localizados no cais do porto, os baianos se juntaram aos negros já residentes, e construíram suas vidas pelas redondezas, trabalhando na estiva, vendendo doces, comidas ou se arriscando em outros trabalhos braçais (MOURA, 1995; SILVA, 2009). Nesse sentido, o entorno da Praça Onze contava com uma presença negro-baiana tão dominante, tanto física quanto culturalmente, que a região foi referida por Heitor dos Prazeres e denominada por Roberto Moura de "Pequena África", termo que ganhou notoriedade e aderência nos estudos.

Entretanto, o processo conhecido como *Bota-Abaixo*, o qual pretendia uma homogeneização cultural da capital brasileira, obriga que muitos moradores dos casebres centrais subissem os morros e ali se estabelecessem em condições precárias. Houve também aquela parte da população que, segundo Roberto Moura (1995), subiu a antiga rua do Sabão, estabelecendo-se nos arredores da Praça Onze, ponto de convergência dos moradores e local de efervescência e sincretismo cultural. Nesse sentido, a "Pequena África" se torna, segundo Mônica Velloso (1990), um espaço de resistência cultural e social, marcado por estratégias cotidianas de sobrevivência contra a "Europa Possível" do projeto de Pereira Passos

Nesse sentido, buscamos discorrer sobre as questões de gênero no samba

embrionário que se formava na região da Pequena África do final do século XIX e início do XX, aprofundando na questão da existência ou não das mulheres neste meio musical. Além disso, buscaremos entender o lugar que lhes era reservado e analisar as exceções às regras. Tendo como base argumentos apresentados por Velloso (1990), Moura (1995) e Gomes (2011), buscaremos traçar a importância dos saberes diversos dessas mulheres e os diferentes locais que elas ocupavam, guiando nosso texto para o questionamento de ideias cristalizadas na historiografia clássica, colocando a mulher baiana como protagonista de nossa pesquisa e, consequentemente, na narrativa aqui abordada.

Para isso, utilizamos os artigos "As tias baianas tomam conta do pedaço" (1990) e "Guerreiras do Samba" (2009) para argumentação da centralidade feminina na cultura africana e, principalmente, afro-brasileira. Entretanto, as narrativas inseridas nesses artigos focam na centralidade da figura feminina no campo social e espiritual. Portanto, para a construção do nosso argumento a favor da atuação das mulheres para além dos bastidores do cenário musical, utilizamos, principalmente, os textos "A força feminina no Samba" (2007), "Samba no feminino" (2011) e "Pelo telefone mandaram avisar que se questione essa tal história onde mulher não tá" (2013), além de citações de obras reconhecidas – como "Macunaíma" (2020) –, livros bibliográficos – "Tia Carmem" (2009) – e teses que revolucionaram o campo de estudos sobre o samba.

Logo, esta pesquisa une estudos de diversas áreas acadêmicas, a fim de comprovar a tese de que a figura feminina estava presente na cena musical e que, entretanto, foram apagadas pela historiografia escrita sobre esse assunto. Por fim, pensaremos a nossa pesquisa interligando as questões sociais, culturais e políticas do contexto histórico. Assim, buscaremos compreender os interesses dos agentes políticos e da historiografia clássica, apontando e questionando lacunas em ideias cristalizadas na historiografia sobre o tema. Entretanto, temos em mente que a seguinte pesquisa tem um caráter introdutório e, portanto, o aprofundamento poderá ser feito em pesquisas futuras, quando for possível utilizar-se de fontes primárias.

2 | A CENTRALIDADE FEMININA NO SOCIAL E CULLTURAL

Como vimos, a zona portuária do Rio de Janeiro entre a segunda metade do século XIX e início do XX se torna um ambiente propício para o desenvolvimento das práticas coletivas e do gênero musical afro-brasileiro que viria a ser o samba (VELLOSO, 1990; MOURA, 1995; GOMES, 2003; THEODORO, 2009). Exploraremos, a seguir, a centralidade feminina nas comunidades afro-brasileiras, apresentando diferentes autores e seus respectivos argumentos.

No âmbito religioso, Helena Theodoro (2009) argumenta a ascensão da mulher como liderança, no Brasil, como consequência das perseguições estatais e extermínio promovido aos líderes religiosos do período colonial. A autora aponta as relações entre as insurgências

negras e as comunidades religiosas de base africana, e recorda as chacinas brutais promovidas pelo Governo às lideranças dos movimentos – majoritariamente masculinas. Dessa forma, para Theodoro, o extermínio de líderes homens deixou lacunas as quais permitiram a ascensão da figura feminina neste meio. Ainda, Theodoro expõe a importância da mulher para as religiões africanas e afro-brasileiras. Nessas comunidades-terreiros, a figura feminina é tida como peça fundamental dos rituais e cultos, uma vez que seus corpos são responsáveis por receberem, incorporarem e espalharem o axé (THEODORO, 2009).

No âmbito familiar, alguns autores, de maneira consensual, argumentam sobre uma matriarcalidade direta advinda como herança cultural de África. Entretanto, autores que se dedicam ao estudo das tradições africanas contra-argumentam, como por exemplo, Rodrigo Gomes (2011, p. 24) que expõe em sua tese de mestrado que a posição social das mulheres, na maioria das etnias da África Negra, é inferior à dos homens, sendo submetidas a eles. Contudo, a fim de achar a *raiz* da centralidade feminina, o pesquisador argumenta a favor de uma escravidão mais branda às mulheres. Para ele, os homens negros sofreram as brutalidades do sistema, enquanto as mulheres se resguardavam nas casas grandes, sofrendo menos violência física.

Entretanto, não incorporamos o argumento de Gomes, uma vez que consideramos que toda forma de violência foi prejudicial, e não minimizaremos as dores sofridas pelas mulheres escravizadas. Nesse sentido, nos parearemos às ideias apresentadas por Mônica Velloso (1990), que argumenta a respeito da influência do período escravocrata sobre a organização da família negra. Para a autora, o sistema escravista foi responsável pela "fragmentação da família africana" (1990, p. 211). A mulher negra seria desvinculada do ciclo reprodutivo dos seus, sendo re-associada ao ciclo das famílias brancas. Assim, segundo Velloso (1990), os filhos gerados seriam associados à mãe negra, e os pais, frequentemente descartados e/ou esquecidos, o que fazia com que a mãe assumisse a responsabilidade de criar seus filhos – por vezes fruto de estupro do próprio senhor.

Nesse sentido, Velloso (1990) e Macedo (2007) argumentam que, após a Abolição, as mulheres passaram a sustentar a si, aos seus filhos e por vezes, os seus parceiros. Isso porque, mesmo que excluídas do mercado formal de trabalho, as mulheres negras tinham, segundo Velloso (1990), mais oportunidades de trabalho do que os homens, os quais competiam com os imigrantes brancos. Nesse sentido, o sustento familiar é entendido por Macedo (2007, p.14) como uma forma de resistência da mulher negra, a qual o conquistava por meio dos trabalhos domésticos, "do biscate e dos tabuleiros de quitutes nas esquinas". Dessa forma, as mulheres negras conquistaram espaços nas ruas das cidades, construindo e tecendo redes de sociabilidade em volta dos seus tabuleiros. Com isso, a mulher negra ganha um poder maior "em relação aos outros membros do seu grupo" (VELLOSO, 1990, p.218). Essa liderança reflete na centralidade e importância da figura feminina nas famílias afro-brasileiras.

Com o exposto, entendemos que a centralidade da mulher nas culturas afro-

brasileiras é uma soma de fatores históricos. Por isso, reforçamos a importância de interligar os âmbitos cultural, social e econômico a fim de construir uma tese argumentativa englobando os três fatores. A seguir, aprofundaremos nossa narrativa sobre as evidências da atuação feminina na constituição do ritmo embrionário que viria a se tornar o samba, bem como nos espaços ocupados por elas.

3 I NOS BASTIDORES DA IMPRENSA: AS TIAS BAIANAS NA CENA MUSICAL

A importância construída em torno da figura feminina e a centralidade exercida por elas também está presente no que Mônica Velloso (1990, p. 213) denomina de "grandes famílias" – famílias construídas para além das relações sanguíneas, levando em conta as questões étnicas e afetivas. Nessas relações, a mulher exerce o papel de preservar saberes e práticas culturais e repassar aos seus filhos e ligados. Devido à importância da mulher nessa construção sócio cultural, suas residências se tornaram locais de encontros religiosos e festivos da cultura afro-brasileira. Como consequência, esse espaço ganha visibilidade entre outros grupos sociais e passa a atrair intelectuais e elementos da classe média carioca. Dessa forma, "através do samba, do Carnaval e da culinária a cultura negra foi ganhando espaços no conjunto da sociedade, fazendo-se aceita" (VELLOSO, 1990, p. 216).

Contudo, Kathatina Doring (2019, p. 22) argumenta que "a originalidade e complexidade das matrizes cênico-poético-musicais negras" foram sendo apagadas durante as produções historiográficas, diminuindo a importância da atuação das mulheres nas rodas de samba. Entretanto, a ligação entre a mulher e a cena musical é um fato que precisa ser explorado. Como vimos, a historiografia reduziu o papel da figura feminina, responsabilizando-as pelos cuidados dos espaços e da comida, ao mesmo tempo que reservou o fazer musical para os homens. Portanto, pretendemos apresentar a atuação das mulheres nas rodas de samba como compositoras, cantoras, dançarinas e instrumentistas.

Das tias baianas, Ciata é a que ganha maior destaque na historiografia clássica. Sua casa era ponto de encontro de afrodescendentes, espaço de folia e resistência negra. Isso porque, em meio às constantes perseguições policiais e proibições às expressões culturais negras, Tia Ciata cura, com seus saberes e ervas medicinais, uma ferida do então presidente do Brasil, Wenceslau Brás. Como agradecimento, foi dado um posto privilegiado do baixo escalão no gabinete do chefe de polícia ao marido de Ciata, João Batista da Silva. Com isso, o espaço de Tia Ciata se viu livre das perseguições policiais, edificando-se como um local privilegiado para reuniões e folias festivas entre os afrodescendentes (MOURA, 1995; MACEDO, 2007).

Nesse contexto, surgiu a polêmica em torno da gravação da música *Pelo Telefone,* a qual pode ser considera o "primeiro samba moderno" (MOURA, 1995, p.117) e, ainda, o primeiro samba gravado (SILVA, 2009, p.64), embora haja controvérsias (MOURA, 1995;

NETO, 2017). A melodia amaxixada havia sido registrada como de autoria de Donga e Mauro de Almeida, nomes conhecidos à sociedade da época. Entretanto, Roberto Moura e Lira Neto, em seus respectivos livros, escrevem sobre as possíveis letras dessa canção em momentos que antecedem à sua gravação. Segundo os pesquisadores, *Pelo Telefone* teria sido criado e (re)cantado em rodas de partideiros, na casa de Tia Ciata, onde todos os presentes improvisavam uma parte da canção. Tratava-se, portanto, de uma criação coletiva. Nesse sentido, o Jornal do Brasil publicou, em 4 de fevereiro de 1917, como canto de página, a seguinte notícia:

> [...] Será cantado domingo, na avenida Rio Branco, ***o verdadeiro*** tango Pelo Telefone, dos inspirados carnavalescos, o imortal João da Mata, o maestro Germano***, a nossa velha amiguinha Ciata*** e o inesquecível e bom Hilário [...]. (JORNAL DO BRASIL *apud* MOURA, 1995, p.124, grifo nosso).

Acima, enfatizamos a possível participação de Tia Ciata na composição da música original. Além disso, a própria versão referida faz alusão à participação da baiana nessa etapa de criação. A letra se encontra no livro de Roberto Moura (1995, p.124-125, grifo nosso) e, a seguir, transcreveremos um trecho da paródia:

> [...] Leve a mão na consciência, [...]
>
> Mas porque tanta presença,
>
> Meu bem?
>
> Ó que caradura
>
> De dizer nas rodas
>
> Que esse arranjo é teu!
>
> É do bom Hilário
>
> *E da velha Ciata*
>
> Que o Sinhô escreveu. [...]

Portanto, percebemos que a polêmica em torno de *Pelo Telefone* sugere a participação efetiva de Tia Ciata na composição da letra, acusando Donga de roubar para si ao registrar em seu nome. Dessa forma, torna-se possível questionar dois estereótipos presentes no senso comum: o primeiro, que Donga teria escrito a canção; o segundo, que as mulheres não participavam da cena musical.

Outro documento que nos mostra Tia Ciata como alguém presente na cena musical é o clássico livro de Mário de Andrade, *Macunaíma.* Provavelmente Andrade participava dos festejos e celebrações na casa da Tia Ciata (GOMES, 2011), sendo contemporâneo e testemunha ocular dos acontecimentos na residência. Em seu livro, descreve no capítulo VII, denominado *Macumba*, um ritual que ocorre na casa da velha Ciata e conta com a presença do personagem principal.

> [...] A macumba se rezava lá no Mangue no zungu da tia Ciata, feiticeira como não tinha outra, mãe-de-santo famanada e ***cantadeira ao violão***. [...] Tia

> Ciata era uma negra velha com um século no sofrimento, [...] com a cabeleira branca esparramada feito luz em torno da cabeça pequetita [...]. (ANDRADE, 2020, p.67-68, grifo nosso).

A cena de *Macunaíma* relata a chegada do personagem-título à macumba da Tia Ciata. Ao se referir a velha baiana, Andrade demonstra diferentes saberes exercidos por ela. Entre eles, é citado a experiência de Ciata com o violão, demonstrando sua participação musical.

Por mais que o nome de Tia Ciata ganhe maior destaque, outras mulheres contemporâneas a ela participavam das rodas de samba. O estudo de Gisele Macedo (2007) demonstra essas mulheres na cena musical, sendo uma importante base argumentativa. Perciliana, por exemplo, é citada em estudos clássicos como uma figura reduzida a ser mãe de João da Baiana. Esse, por sua vez, ganha notoriedade devido à sua habilidade e inovação para com o pandeiro. Entretanto, o que é pouco explorado é o fato de que "a batida do pandeiro que tanto o diferenciava de outros músicos" (MACEDO, 2007, p.18), era herança de sua mãe, que ensinou aos seus filhos o segredo da batida única e característica. Além de introduzir o pandeiro no samba, Perciliana "também foi a primeira a ser vista raspando a faca no prato" (MACEDO, 2007, p.18). Percebemos, assim, o seu pioneirismo no fazer musical. Entretanto, por silenciamento da sociedade em que Perciliana estava inserida, que exerceu influência sobre estudos posteriores, todo o reconhecimento e fama da arte de manusear o pandeiro e o prato-e-faca foram direcionados a seu filho, João da Baiana, responsável por deslocar tais instrumentos e inseri-los nas rodas públicas.

Amélia do Aragão também é uma figura reduzida na historiografia clássica a apenas mãe do Donga. Entretanto, Tia Amélia, além de sediar festas e reuniões de samba, participava das rodas como cantora. O estudo de Macedo (2007, p. 18), ao expor uma pequena biografia de Amélia, sublinha que ela "gostava de cantar modinhas". A biografia de Tia Carmen, escrita por sua neta Yara da Silva (2009, p. 64), a fim de introduzir Tia Amélia à narrativa, a descreve como "cantadeira de modinhas, festeira e mãe de santo". Percebemos que, mais uma vez, a historiografia dominada por uma visão masculina apaga a figura de uma mulher e os seus respectivos saberes, reduzindo-a à mãe de Donga, figura masculina que ganharia destaque nessa mesma historiografia. Por fim, outra mulher importante na quebra de estereótipos foi Maria do Adamastor. Sua participação nos ranchos carnavalescos foi de tamanha, que todos aqueles que se "tornaram tradicionais no histórico da folia[,] tiveram-na como fundadora ou dirigente [...]" (MACEDO, 2007, p. 19). Além de consagrada como "rainha das diretorias de rancho", Maria do Adamastor assumiu papel de pastora e, ainda, foi destaque como mestre-sala nos desfiles.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto, percebemos a participação feminina na cena musical.

Diferente do que a historiografia clássica propõe e respaldada em pesquisas recentes realizadas por diferentes historiadores, as rodas de samba não eram dominadas por figuras masculinas. Pelo contrário, além de sediarem as folias e participarem dos bastidores das festas, as mulheres e seus respectivos saberes estavam presentes no fazer musical. Como vimos, Tia Ciata, além de ser uma famosa mãe-de-santo, tocava violão e participava das composições musicais. Tia Amélia e Tia Perciliana, geralmente reduzidas ao que a historiografia escrita por homens entende como lugar da mulher – mães de Donga e João da Baiana, respectivamente – ocuparam espaços e exerceram funções para além do que lhes é reservado. A primeira, como cantora de modinhas; a segunda, como responsável por dominar a arte do toque de pandeiro e do prato-e-faca que dera reconhecimento e sucesso ao seu filho. Além delas, outras figuras femininas se mostraram importantes para a quebra de estereótipos reservados à mulher.

Percebemos, portanto, que a historiografia clássica tende a desmerecer a importância das mulheres negras, apagando-as da História. Entretanto, o movimento historiográfico atual, composto por uma participação mais ampla da mulher na pesquisa, além das demandas sociais que as acompanham, tendem a dar voz às figuras historicamente apagadas. A nossa pesquisa é feita a partir dessa perspectiva recente que vem enriquecendo o conhecimento do assunto. Esperamos que novos pontos de vista, contribuições e enfoques possam ajudar a recuperar um outro lado da História, que, por sua vez, possa valorizar a participação das mulheres na música brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **Macunaíma***:* O herói sem nenhum caráter. Rio Grande do Sul/Santa Catarina/Paraná: Editora UFFS, 2020.

BARBOSA, Vanessa Maria. O bota-abaixo de Pereira Passos: a tentativa de promover uma nova ética urbana no Rio de Janeiro***. Revista do Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro,*** Rio de Janeiro, n. 5, p. 227-242, 2011.

DORING, Katharina. Dona Nicinha de Santo Amaro e Dona Zelita de Saubara: matriarcas negras do Recôncavo Baiano”. *In:* SANTANNA, Marilda (Org.). **As bambas do samba**. 2ª ed. Salvador: Edufba, 2019. p. 17-49.

GOMES, Tiago de Melo. Para além da casa da Tia Ciata: Outras experiências no universo cultural carioca 1830-1930. **Afro-Ásia***,* Universidade Federal da Bahia, n. 29-30, p. 175-198, 2003.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. “Pelo telefone mandaram avisar que se questione essa tal história onde mulher não tá”: A atuação de mulheres musicistas na constituição do samba da Pequena África do Rio de Janeiro no início do século XX. **Revista Acadêmica de Música**, n. 28, p. 176-191, jul-dez, 2013.

GOMES, Rodrigo Canto Savelli. **Samba no Feminino***:* Transformações das relações de gênero no samba carioca nas três primeiras décadas do século XX. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOST, Miguel. A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 112-125, dez. 2015.

MACEDO, Gisele. **A força feminina do Samba**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, 2007.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. De Doc. e Inf. Cultural, Divisão e Editoração, 1995.

NETO, Lira. **Uma História do Samba***:* as origens. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.

PARANHOS, Adalberto. A invenção do Brasil como terra do samba: os sambistas e sua afirmação social. **História** [online], v. 22, n. 1, p. 81-113, 2003.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In:* SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Yara da. **Tia Carmen***:* Negra tradição da Praça Onze. Rio de Janeiro: Gramond, 2009.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. **Samba e identidade nacional***:* Das origens à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

THEODORO, Helena. Guerreiras do Samba. **Textos escolhidos de cultura e arte populares***,* Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.223-236, 2009.

VELLOSO, Monica Pimenta. As tias baianas tomam conta do pedaço: Espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro. **Estudos Históricos***,* v. 3, n. 6, p. 207-228, 1990.

CAPÍTULO 3

OLHARES PARA O OPRIMIDO: VARIAÇÕES DA PINTURA SOCIAL MODERNA NO BRASIL

Data de aceite: 01/02/2022

Luciana de Fátima Marinho Evangelista
Universidade Estadual de Londrina
Londrina-Paraná
http://lattes.cnpq.br/6814939718444387
06/02/2022

RESUMO: Diante dos diversos movimentos sociais e políticos ocorrido no decorrer do século XX, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Eugênio de Proença Sigaud, e Cândido Portinari foram artistas que se comprometeram com os desafios lançados na época em que viveram. Nesse sentido, construíram com suas sensibilidades artísticas modos de conceber e representar o oprimido. Uma variada combinação de cores, materiais, suportes e técnicas geraram representações do trabalhador e da trabalhadora urbano/a e rural, migrantes na cidade, prostitutas, soldados na guerra, entre outros. Dessa maneira, este capítulo explora aspectos do trabalho desses artistas modernos/as, com o intuito de demonstrar a semelhanças e diferenças entre algumas obras de artísticas que evidenciam a arte também como uma forma de fazer política.
PALAVRAS-CHAVE: Pintura Moderna, Artistas Brasileiros, Arte Social.

ABSTRACT: Faced with the various social and political movements that took place during the twentieth century, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Eugênio de Proença Sigaud, and Cândido Portinari were artists who were committed to the challenges launched at the time in which they lived. In this sense, they built with their artistic sensibilities ways of conceiving and representing the oppressed. A varied combination of colors, materials, supports and techniques generated representations of the urban and rural worker, migrants in the city, prostitutes, soldiers in war, among others. Thus, this chapter explores aspects of the work of these modern artists, in order to demonstrate the similarities and differences between some works of artistic that evidence art also as a way of doing politics.
KEYWORDS: Modern Painting, Brazilian Artists, Social Art.

1 I INTRODUÇÃO

O pensamento plástico e a prática desenvolvida por Tarsila do Amaral (1886-1973), Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976), Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979), Cândido Portinari (1903-1962) compromissados com debates modernos e as contingências da época resultaram em uma produção consagrada já na primeira metade do século XX, mas que ainda ganham destaque em exposições de grande circulação no país, bem como seus respectivos trabalhos compõem o acervo de importantes museus nacionais e internacionais.

Os/a artistas referidos/a testemunharam profundas transformações de uma época marcada pelo avanço da industrialização/ urbanização, a acentuada desigualdade social,

ocorrência da Primeira e Segunda Guerra Mundial, emergência do Nazismo, entre outros acontecimentos de significativa ressonância global.

Segundo Mônica Velloso esses acontecimentos provocaram um abalo sísmico no campo das Artes, pois, da decorrente crise cultural e sentimento de ruína da razão, emergiram inúmeras e complexas propostas e percepções formadoras da Arte Moderna, tendo a Europa Ocidental como epicentro. (VELLOSO, 2010).

Por consequência, artistas e intelectuais da época, afetados/as pelo caos social, nas palavras da historiadora: "[...] se sentiam estimulados a forjar uma nova consciência social e estética, [e] essa liberação se dava em um clima de forte tensão histórica". (VELLOSO, 2010, p. 19). Dessa forma, novas linguagens e expressões (como o Expressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo, o Abstracionismo, o Dadaísmo, o Surrealismo) emergiram das inquietações, da sensibilidade dos artistas diante da Modernidade, dando novos contornos e colorido às artes visuais.

Artistas brasileiros, por seu turno, estavam atentos e/ou participaram diretamente da emergência dessas novas linguagens na cosmopolita Paris e mesmo outros territórios da Europa. A esse respeito, Icleia Borsa Cattani afirmou:

> Os anos de 1921 e 1925 representaram, portanto, um momento inaugural de aprendizagem da modernidade e de definição simultânea de estilos próprios por parte dos brasileiros, através das apropriações e reinvenções de diversos estilemas, considerados modernos à época. (CATTANI, 2011, p. 43).

Dessas apropriações e reinvenções de artistas brasileiros/as, importa-nos destacar o realismo praticado a partir dos anos 30. Conforme Annateresa Fabris, esse realismo foi: "uma resposta direta ao clima político do momento e ao intenso engajamento dos artistas, levando-os a privilegiar uma expressão de caráter social". (FABRIS IN: CATTANI, 2011, p. 13).

Em outras palavras, a crise de 1929 e os consequências sociais; a política social e o autoritarismo de Vargas; a expansão do pensamento marxista; a Revolução Russa e a instauração do Realismo Socialista; a catástrofe da Segunda Guerra Mundial; a urbanização e a industrialização no Brasil; o impacto, nos militantes comunistas, da denúncia de Nikita Khruchtchev acerca dos crimes Joseph Stalin; e muitas outras circunstâncias históricas motivaram, de algum modo, a estética de alguns/ algumas artistas brasileiros/brasileiras, fazendo da preocupação com o ser humano e com o contexto social uma constante, sobretudo a partir dos anos 1930.

Acerca do envolvimento artístico com a questão da crítica social e, consequente, engajamentos políticos, Icleia Borsa Cattani destacou:

> No Brasil, muitos dos artistas modernos dos anos 1920 tomaram posição à esquerda e, sobretudo, nos primeiros cinco anos da década de 1930 suas obras marcaram a adesão aos seus ideais. Era um momento de grandes mobilizações no mundo inteiro, das quais os artistas participaram ativamente. Não apenas em reação contra a subida dos regimes de extrema direita, mas

> em apoio a eventos políticos de grande peso, como a Guerra Civil na Espanha e a Frente Popular na França. O regime socialista da União Soviética era o referencial maior para as esquerdas de todo o mundo (as dimensões brutais do stalinismo ainda eram ignoradas). Nesse momento de desejo participativo e de crença no papel da arte como instrumento de conscientização, houve a opção por uma figuração mais clássica, com apenas alguns estilemas modernos, à imagem do muralismo mexicano. (CATTANI, 2011, p. 69).

Em contrapartida, convém salientarmos que, também nos anos 1930, o modernismo no Brasil encontrou sua fase de consolidação, de acordo com Ana Paula Simione. Segundo a autora

> Se os anos 1920 foram o momento de efervescência do modernismo em formação, a década de 1930 pode ser considerada a época de maturação e oficialização do movimento. O governo de Getúlio Vargas (1937-1945), visando a se contrapor ao liberalismo e ao regionalismo que caracterizaram a Primeira República, levou a cabo uma política centralizadora que objetivava produzir um "novo homem brasileiro". Para tanto, a cultura e a educação tornaram-se dimensões prioritárias, responsáveis por moldar a "alma da nação" [...]. Uma série de políticas culturais foram implementadas no sentido de se promover a integração nacional por meio de símbolos que até hoje identificam os sinais de "brasilidade", tais como a feijoada, a capoeira e o samba: práticas anteriormente combatidas, posto que associadas ao passado escravista, foram então consideradas sinais da convivência pacífica entre raças e culturas, permitindo celebrar a "mestiçagem" como elemento nacional integrador. (SIMIONI, 2013, p. 5-6).

Considerando esses fatores que convergiram na tendência em investir no papel social da arte, propomo-nos, neste texto, a evidenciar a prática da pintura social no modernismo brasileiro, de maneira a compreender as diferentes representações do oprimido no interior do movimento, de modo a constituir uma história visual engajada brasileira.

Para essa finalidade, inspiramo-nos na produção da historiadora Aracy Amaral, na variedade dos seus trabalhos (curadora, crítica de arte, historiadora), encontramos o entrecruzamento da estética com a política. Tanto que na obra *Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)*, a autora destacou o seguinte:

> A pintura social está por toda a parte: no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos e no México, de onde vem o impulso maior de inspiração para toda a América; na Europa, com o fascismo, pintura social-nazista; ou na URSS, stalinista||. (AMARAL, 2006, p.126, p. 135).

Em outro estudo, a autora amplia a discussão sobre a pintura social, ao apresentar uma seleção de artistas modernistas que produziram esse tipo pintura no Brasil. Trata-se da obra *Arte e Sociedade no Brasil de 1930 a 1956*, escrita conjuntamente com Andre Toral sobre os/a estes/a artistas: Di Cavalcanti, Cândido Portinari, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Quirino Campofiorito, Eugênio Sigaud e Alfredo Volpi por, em suas sensibilidades artísticas, terem produzido uma construção visual sobre o oprimido e, a partir de uma variada combinação de cores, materiais, suportes e técnicas, geraram representações do

trabalhador urbano e rural, migrantes na cidade, prostitutas, soldados na guerra, entre outros.

A partir do levantamento de Amaral e Toral, realizamos um novo recorte para explorarmos outros aspectos da pintura social de Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Eugênio Sigaud e Cândido Portinari, além de demonstrarmos a semelhanças e diferenças em seus programas artísticos resultantes de um entendimento da Arte também como uma forma de fazer política.

2 | TARSILA DO AMARAL

Tarsila do Amaral (1886-1973), pintora e desenhista brasileira consagrada, estamos de acordo com Icleia Cattani quando afirmou que ela foi: “uma das artistas mais representativas do modo como a modernidade do século XX implantou-se nas artes plásticas no Brasil” (CATTANI, 2011, p. 39).

Apesar de encontrar-se estudando com acadêmicos, em Paris, na ocasião da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, assim que retornou ao Brasil e esteve em contato com Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Anita Malfatti optou por dedicar-se ao modernismo.

De sua trajetória artística, destacamos a busca pela elaboração de uma identidade moderna e brasileira, ao combinar princípios formais aprendidos das vanguardas europeias e os signos ‘brasileiros’ das culturas indígenas e afro-brasileiras, acerca dessa hibridação Cattani ponderou:

> Após passar pela disciplina e a hierarquização estabelecidas pelo pós-cubismo, Tarsila empreendeu, em 1924, viagens de ‘redescoberta’ do Brasil, nas quais foi de extrema importância a companhia de Oswald de Andrade, seu companheiro de então, e de Blaise Cendrans, amigo de ambos e mentor do percurso de Tarsila em Paris. Dessas viagens, ao Carnaval no Rio de Janeiro e à Semana Santa em Minas Gerais, nasceu um estilo próprio, marcado pela ‘lei de contrastes generalizados’ de Legér. Estas leis buscavam representar o macio ao lado do rígido e o plano junto ao volume. A acumulação e sobreposição de formas do artista francês coincidiam com as artes da arte popular e de algumas pinturas do período colonial. (CATTANI, 2011, p. 44).

Nessas viagens Tarsila do Amaral permitiu-se atravessar pelas culturas brasileiras que foi conhecendo e a partir disso formulou um programa artístico que combinava apropriações do que havia aprendido na Europa e com o que conhecia de seu próprio país. A esse respeito, Cattani evidenciou:

> As cores puras da sociedade industrial, alternadas com as cores da natureza nas telas do mestre, coexistiram nas pinturas de Tarsila com uma paleta de cores própria e incomum na modernidade europeia. Inspirada na cultura popular brasileira ela empregou rosa, azuis claro, amarelos e verdes, cores que, segundo disse, havia aprendido que eram de ‘mau gosto’, e que, naquele momento, autorizada pela liberdade moderna, empregava em suas pinturas. Ela justaporia, ainda, ícones do mundo moderno a formas ingênuas,

> semelhantes a brinquedos, à representação da fauna e da flora brasileiras e a figuras de negros e mestiços. (CATTANI, 2011, p. 45).

Conforme Ana Paula Simioni, foi um dos fatores que promoveram a inserção da pintora na círculos internacionais da vanguarda constituídos em Paris, a capacidade de dialogar com as tendências vanguardistas de sua época, a partir de elementos considerados como nacionais. (SIMIONI, p. 2013, p. 4).

Beneficiada por uma grande fortuna, além das incursões para o interior do país e a cosmopolita Paris, incluiu aos seus destinos viagem para a União Soviética, fato que se associa ao seu engajamento de curta duração.

Seus trabalhos, convencionalmente, são distribuídos em três fases: 1- Pau Brasil, quando rompe com qualquer conservadorismo para representar a paisagem tropical brasileira; 2- antropofágica, de digestão das técnicas europeias de modo a criar uma estética brasileira; 3- Fase Social, decorrente de sua participação em reuniões do Partido Comunista e da sua experiência com o mundo operariado em viagem a Paris e União Soviética. (ARANHA, 2005, p. 235-236). Na sua fase social produziu o famoso quadro *Os Operários* (1933) *Garimpeiros* (1938) e *Segunda Classe* (1933).

Em *Os operários*, reconhecemos uma paleta de cores própria, na linha do que Canttani destacou, pois visualizamos o predomínio cromático do azul com o amarelo na formação das imagens. Por outro lado, essa fase se singulariza em relação as outras por não mais as paisagens dos trópicos ou as experiências cubistas ou surrealistas preocupam a artista e sim uma denúncia social a partir da apresentação da diversidade e expressão sofrida do trabalhador brasileiro.

Outros aspectos da pintura podem ser evidenciados, de acordo discorreram os autores do estudo “Arte Urbana e Reminiscências Rurais na obra de Tarsila do Amaral”, nos seguintes termos:

> Ao valorizar as múltiplas expressões étnicas, culturais e sexuais da composição do operariado, a pintora demonstra uma grande sensibilidade para as questões sociológicas, antropológicas, políticas que estão sendo veiculadas através de outras manifestações discursivas contemporâneas, principalmente no que tange às relações entre o ‘arcaico’ e o ‘moderno’, a tradição e a ruptura, o popular e o erudito, o campo e a cidade. (AVELINO; MORENO; GONÇALVES, 1999. p.118).

No caso de *Garimpeiros* e *Segunda Classe*, o azul, o rosa, o verde e o amarelo se misturam para formar a imagem que expressa a tristeza e exploração dos trabalhadores. O cotidiano das viagens de Tarsila forneceu inspiração para a produção da pintura *Segunda Classe,* quando se deparou com uma família de migrantes em uma estação de trem, como bem relatou Marcela Lima:

> Foi inspirado em uma cena que a artista presenciou numa viagem entre Rio de Janeiro e São Paulo, onde viu pessoas maltrapilhas que desembarcaram do trem na estação. Estas famílias que chegaram à capital foram na maioria

> das vezes marginalizadas do espaço público, ocuparam as periferias da cidade desenvolvida sem mudar aquele ar de modernidade. Os médicos e cientista da saúde diziam que o convívio com essas pessoas e as péssimas condições de higiene em que viviam não deveria atrapalhar o crescimento e o espaço urbano. Dessa maneira teve início a marginalização das pessoas de baixa renda nos grandes centros urbanos. Como Tarsila não viveu próxima da realidade dos problemas sociais essa fase da sua pintura não foi muito longa. (LIMA, 2007. p.54).

3 | DI CAVALCANTI

Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, conhecido como Di Cavalcanti, nasceu no Rio de Janeiro e foi um artista versátil: pintor, ilustrador, caricaturista, gravador, muralista, desenhista, jornalista, escritor e cenógrafo. Teve na sua trajetória artística o destaque de ter sido um dos Idealizadores da Semana de 22. Ao lado disso, destacamos a singularidade de sua pintura social.

A construção do seu pensamento plástico se deu por um contato significativo com a modernidade europeia. A respeito da sua formação e diálogo com os europeus, Icleia Canttani comentou:

> Di Cavalcanti teve seu período de formação na modernidade de 1923 a 1925. Trabalhando como jornalista para manter-se, seus estudos em arte foram predominantemente autodidatas. Frequentou a ***Académie Ranson*** (1923), ano em que viajou à Itália para estudar as pinturas de Michelangelo, Leonardo da Vinci e Ticiano. A partir de 1924, teve contato com obras, artistas, escritores, músicos, a maioria dos quais eram ligados à Escola de Paris. As obras de Picasso, Braque, Legér, Matisse, foram suas maiores referências, além dos artistas da Nova Objetividade Alemã, George Grosz e Otto Dix, cujas figuras caricaturais da burguesia e dos "senhores da guerra" relacionavam-se com as raízes do trabalho de Di como caricaturista e com sua crítica social acurada, como evidenciam as ilustrações do livro ***Fantoches da Meia Noite*** (1921).

A respeito das viagens, Ana Paula Simioni, por seu turno, com uma abordagem mais dedicada a experiência de Di Cavalcanti - entre outros artistas, em Paris, levantou os seguintes aspectos em seu estudo:

> Foi ao longo da década de 1920, quando muitos artistas brasileiros usufruíram de longas estadias em Paris com vistas a aprimorar seus estudos, que, curiosamente, as particularidades da cultura brasileira passaram a lhes interessar. [...] É em Paris que Di Cavalcanti realiza os primeiros desenhos de mulatas – tema que se tornou emblemático de seu trabalho e foi diversas vezes explorado em suas obras até o fim de sua vida. Em sua autobiografia, ele explica que: "[....] Paris pôs uma marca na minha inteligência. Foi como criar em mim uma nova natureza e o meu amor à Europa transformou meu amor à vida em amor a tudo que é civilizado. E como civilizado comecei a conhecer minha terra". (SIMIONI, 2013, p. 4).

O amor por Paris, a estadia na Itália divide espaço com uma outra vivência de viagem: assim como Tarsila do Amaral, visitou a União Soviética. Di Cavalcanti inscreveu-

se no Partido Comunista e suas preocupações com problemas sociais foram constantes. (CANTTANI, 2011, p. 70).

Além disso, sua carreira foi assinalada pela marca autoral do colorido da composição de cotidianas cenas cariocas. Na sua dedicação ao tema do feminino e sua sensualidade, principalmente das, na época, popularmente chamadas “mulatas, do cotidiano do trabalho, nas cenas da favela com sua festividade do carnaval, dos bordeis, do samba, dos bares, da boêmia. Exemplos disso são as pinturas à óleo sobre tela, como Ciganos (1940), Carnaval no Morro (1963), Bordel (1940). Nelas percebemos o quanto o seu repertório visual estava voltado para o povo, com a singularidade de expressar uma realidade social, embora injusta, constituída pela alegria, devaneios e sonhos, malandragem de um povo, ainda que, por vezes, apresentados com olhares tristes e distantes.

Segundo Mário de Andrade, Di Cavalcanti valorizou em sua produção: “os temas de caráter realista e voltados à construção da identidade nacional, como a representação das mulatas ou do carnaval”. (ANDRADE, 1985, p. 47). Já nas palavras do próprio pintor, encontramos uma explicação para presença marcante das mulatas em suas pinturas: “A mulata, para mim, é um símbolo do Brasil. Ela não é preta nem branca. Nem rica nem pobre. Gosta de dança, gosta de música, gosta do futebol, como o nosso povo” (DI CAVALCANTI). Dessa maneira, é possível perceber o seu compromisso com o social em suas pinturas, mas sua denúncia, ironicamente é alegre. Trata dos mecanismos de um povo pobre de se conectar com o prazer da vida.

4 | EUGÊNIO SIGAUD

Eugênio de Proença Sigaud com sua sensibilidade artística, elaborou uma história em imagens sobre o mundo do trabalho. Conhecido como o pintor dos operários por suas representações do trabalhador na construção civil dos grandes centros compõem o conjunto de sua obra paralelamente a suas imagens do trabalhador rural nas fazendas de café do interior do País.

Sua provável obra mais conhecida, *Acidente de Trabalho* (1944), hoje pertencente ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes – RJ, é exemplar na representação da denúncia social em torno da exploração e vulnerabilidade no mundo do trabalho, considerando que a pintura representa um operário caído de um andaime. Sobre essa tela, o crítico de arte Quirino Campofiorito analisou:

> Vários companheiros da vítima, assistem abismados o acidente. Todo o conjunto de operários paralisados deixa ver o perigo iminente para qualquer um deles. Cenário de forte comoção, em que os detalhes da construção fixados nos diferentes andaimes o são com a experiência do tema de trabalho na construção civil e com a emoção de um incontido sentimento humano, que o artista soube destinar a uma composição que se impõe entre seus quadros mais significativos (CAMPOFIORITO IN: GONÇALVES, 1981, p. 114).

Sigaud não transitou pela Europa como muitos dos seus colegas, mas estabeleceu um diálogo profícuo com as vanguardas artísticas internacionais. Inclusive, grande defensor do muralismo, criou um programa próprio com apropriações do muralismo mexicano, a síntese das artes e a pintura decorativa. (EVANGELISTA, 2020).

Além de defender o muralismo, também era a favor da popularização da arte, da liberdade de criação e do fazer artístico como ato político. Embora atuasse como arquiteto, levou uma vida votada à pintura, à gravura e ao desenho.

Apesar da versatilidade tenha sido uma característica de Sigaud, considerando sua atuação em diversas áreas (arquitetura, gravura, ilustração, vitrais, pintura, textos), identificamos uma unidade no sentido no conjuntou de suas práticas: o compromisso social, na homenagem aos trabalhadores e à “raça mestiça”. (EVANGELISTA, 2020).

Ademais, notamos em Sigaud, uma atitude intelectual na sua preocupação em pensar os destinos da arte no Brasil e o seu lugar de artista diante da sociedade em que vivia, assumindo posicionamentos frente aos acontecimentos que testemunhava. Isso encontrou ressonância no seu desempenho na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), na dedicação aos temas raciais e a temática do trabalhador, na filiação ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), no comprometimento com ações culturais desse partido para mobilizar e formar bases. (EVANGELISTA, 2020).

Na década de 1950, Sigaud realizou a sua maior obra: 600m² de arte mural no Paraná, em uma igreja, na cidade de Jacarezinho. E, na década de 1990, suas pinturas, foram tombadas e transformadas em Patrimônio Artístico Estadual. Eugênio Sigaud tornou seu trabalho em Jacarezinho muito peculiar, por elaborá-lo com inovadores elementos alusivos às narrativas bíblicas que deveriam ser representadas. O pintor retrata, com suas pinceladas, os próprios citadinos de Jacarezinho ao lado de personalidades como Karl Marx, Lênin e o Papa Pio XII (EVANGELISTA, 2012; EVANGELISTA, 2020).

Com suas pinceladas modernas, representou santos e profetas com formas distorcidas e a aparência dos moradores da cidade, deu protagonismo aos devotos que eram negros ou marginalizados, de modo geral, divinizou a condição social do trabalhador. Cumpriu a encomenda religiosa, mas não deixou de se afirmar enquanto pintor social e demonstrar sua crítica a instituição católica. (EVANGELISTA, 2020).

5 I CANDIDO PORTINARI

Nesse rol de artistas engajados, não poderia faltar Cândido Portinari. Foi pintor, gravador, ilustrador e professor. Ele popularizou-se por sua sensibilidade voltada aos trabalhadores em suas mais diversas atividades (nas fazendas de café, garimpeiros, lavadeiras...). Ademais nos proporciona uma experiência visual do oprimido que abarca o afrodescendente, o indígena, o nordestino no seu cotidiano da festa, das brincadeiras e jogos, mas também da morte e miséria.

Portinari, em sua versatilidade, usou a técnica para envolver e comover o observador. Na chamada fase marrom, por exemplo, fez uso predominante dessa cor, como em o Lavrador de café, criando uma unidade entre a terra vermelha e o trabalhador afrodescendente, bem como o realismo socialista identificados nos contornos do corpo do homem sugerem força e conquista da terra a partir da firmeza e solidez dos pés. (PELEGRINI, 2015, p. 93.). Os pés são outra marca na obra do pintor, tanto que escreveu um poema a respeito:

> Impressionavam-me os pés dos trabalhadores das fazendas de café. Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos. Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Pés que só os santos têm. Sobre a terra, difícil era distingui-los. Os pés e a terra tinham a mesma moldagem variada. Raros tinham dez dedos, pelo menos dez unhas. Pés que inspiravam piedade e respeito. Agarrados ao solo eram como os alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente. Pés cheios de nós que expressavam alguma coisa de força, terríveis e pacientes. (Portinari, 1912, Retalhos de minha vida de infância).

A mesma desenvoltura técnica é identificada na série de telas que o artista fez sobre os retirantes. Como não se emocionar diante de ―Criança morta (1944). Segundo Portinari, essa era a sua Pietá. Portanto, nela, o artista estabeleceu um original diálogo com a estética tanto clássica, quanto com a do realismo socialista. Afinal ele se apropriou da temática de Michelangelo para fazer uma denúncia social do estado de miserabilidade que se encontravam os retirantes nordestinos, que em nada remontava ao belo aristotélico ou a ênfase dos corpos musculosos, tão recorrentes no realismo socialista. Ademais, a disposição dos corpos e as lágrimas sólidas dão maior dramaticidade à cena. Segundo o crítico de arte, Bento, com essas lágrimas o pintor quis evidenciar que:

> Aquelas lágrimas não eram comuns ou triviais. Vinham de prantos inenarráveis, que não podiam, desse modo, ser expressos de forma naturalista. Para o pintor, as lágrimas dos retirantes eram eternas. Deviam mesmo tornar-se pétreas, a fim de que nenhum vento ou mão pudesse secá-las, nenhum lenço lograsse enxugá-las‖ (BENTO, apud SOARES, 2011, p. 51).

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, nossa intenção foi de fazer comparações a parti de amostragens selecionadas da vasta gama de produções de Di Cavalcanti, Portinari, Tarsila e Sigaud. Quando colocamos esses artistas lado a lado, percebemos que por mais que tenham sido convencionalmente enquadrados em gerações diferentes do movimento modernista, convergiram na preocupação em produzir uma Arte comprometida com seu tempo. Cada um à sua maneira se preocupou em construir uma visualidade do oprimido, de modo que é possível estabelece aproximações e distanciamentos entre um e outro a partir de elementos como a valorização da alegria das festas e brincadeiras (Di Cavalcanti e Portinari), da

sensualidade (Di Cavalcanti, Sigaud), outros na expressão sisuda e sofrida do oprimido (Sigaud, Tarsila); no colorido das telas (Di Cavalcanti, Tarsila, Sigaud e Portinari).

REFERENCIAS

AMARAL, Aracy; TORAL, Andre**. Arte e Sociedade no Brasil de 1930 a 1956**. Volume 1. São Paulo: Editora Calis, 2010. AMARAL, Aracy.Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira (1930-1970). São Paulo: Nobel, 2003.

AMARAL, Aracy. **Textos do Trópico de Capricórnio**: artigos e ensaios (1980-2005) – Vol.1: Modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar. São Paulo: Ed. 34, 2006.

ANDRADE, Mário de. Di Cavalcanti. In: DI CAVALCANTI. **Desenhos de Di Cavalcanti na coleção do MAC**. Organização Aracy Amaral; introdução Aida Cristina Cordeiro; introdução Sônia Salzstein; comentário Aracy Amaral. São Paulo: MAC, 1985.

AVELINO, Yvone Dias. MORENO, Tânia Mara. GONÇALVES, Adilson José. Arte Urbana e Reminiscências Rurais na obra de Tarsila do Amaral. In: **Revista Projeto História.** Nº19 São Paulo: EDUC, 1999. p.97-120.

CAMPOFIORITO, Quirino. O trabalho de E. P. Sigaud: Uma análise de Quirino Campofiorito. IN: GONGALVES, L. F. **Sigaud:** o pintor dos operários. Rio de Janeiro: Edibrás, 1981.

CANTTANI, Icleia Borsa. **Arte Moderna no Brasil**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.

EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho. **O artista e a cidade**: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho (1954-1957). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina-UEL: Londrina, 2012.

EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho**. Arte para ser vista e admirada**: A pintura mural de Eugênio de Proença Sigaud a partir da catedral de Jacarezinho-Paraná. Tese de Doutorado. Niterói: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2020.

FABRIS, Annateresa. Prefácio. IN: CANTTANI, Icleia Borsa. **Arte Moderna no Brasil**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.

LIMA, Marcela Martins de. **Tarsila do Amaral: retrato da identidade brasileira.** 2007. 58f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível em: http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/534/1/TARSILA%20DO%20AMARAL%20-%20RETRATO%20DA%20IDENTIDADE%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 07/02/2022

PELEGRINI, Sandra C. Candido Portinari: entre a sensibilidade e o profissionalismo. IN: PELEGRINI, S. C. (org). **A História das Artes: conceitos, apontamentos e poéticas do cotidiano.** Maringá-PR: EDUEM/Ensino à Distância UEM, 2015.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Modernismo brasileiro: entre a consagração e a contestação. **Perspective** [Online], 2, 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/perspective/5539?lang=en#ndlr Acesso em: 07/02/2022.

SOARES, P. E. F. Quem é Zé Brasil? In: NAPOLITANO, M.; CZAJKA, R.; MOTTA, R. (org). **Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VELOSO, Monica P. **História e Modernismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO DA ARTE PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

Data de aceite: 01/02/2022

Ismeinem Vieira de Faria Araújo
Arte Educadora, Especialista em Arte Educação e Docência do Ensino Superior, mestranda em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Servidora Pública efetiva na Secretaria do Estado de Educação
http://lattes.cnpq.br/0702502218983744

RESUMO: Versando acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS) e seu pertinente empenho para o Ensino da Arte, perante a questão da diversidade cultural, o presente artigo objetiva compreender e perceber o importante papel das Representações Sociais no Ensino de Arte. Apresentamos a problemática apontando em que a TRS se caracteriza como relevante e quais contribuições pode fornecer. A apresentação e o estudo de textos, ensaios, artigos e livros demonstraram que a metodologia aplicada na construção deste artigo aponta, no decorrer de toda discussão feita por meio da revisão bibliográfica, que se justifica utilizar amplamente as Representações Sociais. Atualmente, elas são uma forma de comunicação da sociedade, sendo fundante e primordial para o processo de construção do indivíduo. É importante se observar quais TRS estão sendo postas no Ensino de Arte em Goiás e se elas dialogam com as culturas, imagens e símbolos do nosso mundo tão diversificado.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Cultural, Ensino de Arte, Teoria das Representações Sociais.

THE ROLE OF SOCIAL REPRESENTATIONS IN TEACHING ART BEFORE CULTURAL DIVERSITY

ABSTRACT: Addressing the Theory of Social Representations (TRS) and its pertinent commitment to the Teaching of Art, in view of the issue of cultural diversity, this article aims to understand and understand the important role of Social Representations in Art Education. We present the problem by pointing out where the RRT is relevant and what contributions it can provide. The presentation and study of texts, essays, articles and books demonstrated that the methodology applied in the construction of this article points out, during all the discussion done through the bibliographic review, that it is justified to use Social Representations widely. Currently, they are a form of communication for society, being fundamental and essential for the process of building the individual. It is important to observe which RRTs are being used in Art Education in Goiás and whether they dialogue with the cultures, images and symbols of our diverse world.

KEYWORDS: Cultural Diversity, Art Teaching, Theory of Social Representations.

"Dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos"

**Renato Ortiz, (1994: 7).

INTRODUÇÃO

> Realizar uma pesquisa é tarefa complexa e não é à toa que os manuais de metodologia têm seu ***altar*** cativo nas livrarias. (Arruda & Carvalho, 2008: 447).

A proposta do presente artigo está na discussão, entendimento e compreensão acerca das teorias das Representações Sociais, seu empenho como elemento relevante para o Ensino da Arte perante a diversidade cultural. Destacamos a importância das representações sociais como veículo de comunicação da sociedade e o importante diálogo existente no Ensino de Arte e a questão da diversidade cultural, observando sua multiplicidade.

Na citação inicial, Carvalho e Arruda (2008) destacam sobre a complexidade da realização de uma pesquisa e o atento olhar no debruçar e no folhear as páginas de diversos livros, artigos, ensaios e textos. É o que faremos a seguir, de modo a incluir essa teoria na temática de dissertação. Ela tem por tema a Arte e a Diversidade: Um Estudo das Concepções sobre arte, consciência histórica e Diversidade Cultural com docentes de Arte da Rede Estadual em Trindade Goiás.

Defende-se que tanto os autores como os livros, textos, ensaios e artigos, trazem considerações exitosas, notáveis e significativas na pesquisa sobre diversidade cultural. O trabalho no ambiente da escola e os diálogos com os discentes quanto a um modelo ideal do ensino de arte deve voltar-se para a diversidade cultural, trabalhando com múltiplas e diversas representações sociais. Salienta-se neste sentindo considerar a abordagem de Ana Mae Barbosa (1998), no que se refere ao papel das representações sociais existentes nas artes. A autora destaca,

> Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. (BARBOSA, 1998: 16).

A busca desse conhecimento apontado pela autora Mae Barbosa e a compreensão das representações sociais, múltiplas e diversas favorecerá e fortalecerá não só nós pesquisadores, mas os docentes e discentes na compreensão das múltiplas e diversas culturas bem como na construção da identidade, da subjetividade e no entendimento sobre as culturas locais e variadas de nossa sociedade. Objetiva-se assim nesse texto, a importância de se compreender, entender e perceber o significativo papel das representações sociais no Ensino de Arte perante as diversidades culturais.

Uma problemática se evidencia ao tecer a construção dessa escrita/narrativa: de que forma as teorias das representações Sociais se caracterizam como relevantes no Ensino

de Arte perante a diversidade cultural? Quais contribuições podem fornecer? Na hipótese de elencar o diálogo existente entre as teorias das representações sociais e o ensino de arte, buscando e investigando compreender, também perceber as formas que as teorias das representações sociais empenham nesse ensino e se os indivíduos procuram uma ancoragem identitária, lembrando que para Moscovici (2003) a ancoragem é "uma forma de classificar ou dar nome a alguma coisa" por meio das representações Sociais, e se essas ancoragens possibilitam os sujeitos ou indivíduos construírem sentidos sobre si mesmo, aos outros e o mundo, sendo assim, estabelecer que o ensino de arte dialogue com as TRS para que as múltiplas identidades dos sujeitos sejam contempladas, para que sejam reforçadas representações positivas sobre os grupos historicamente subalternizados, como mulheres, negros, indígenas, entre outros.

Um segundo passo é apontar o pertinente papel para o ensino de arte perante a diversidade cultural. Essa proposta se pauta na compreensão de as representações sociais são fundantes, elementos primordiais para o processo de construção identitária, logo para a caracterização de múltiplas e diversas identidades. As representações sociais já estão postas no Ensino de Arte bem como o diálogo com as distintas culturas, imagens e símbolos de nosso mundo. A proposta aqui, no entanto, é fazer um uso reflexivo de tais representações.

A metodologia aplicada na construção deste artigo se pauta em revisão bibliográfica buscando perceber e compreender as relações entre a Teorias das Representações Sociais (TRS), o ensino de arte e a diversidade cultural. Sendo assim, ressalto a importância da incessante busca sobre a discussão teórica dos conceitos apresentados, realizando positivamente uma avaliação de sua aplicação.

CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Antes de inserir a discussão sobre a temática abordada no presente artigo, se faz necessário apresentar as concepções das representações, dos conceitos evidenciados nessa produção. Apontamos a observação de Angela Arruda, "Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto" (ARRUDA, 2002: 138). Arruda e Carvalho (2008) apresentam alguns conceitos significativos ao articularem a psicologia social e a história no artigo sobre a Teoria das Representações Sociais.

Os autores analisam essa concepção, abordando a corrente inaugurada por Moscovici[1] e apresentam em seu artigo que a Teoria das Representações Sociais se refere a "uma escola" de pensamento. Carvalho e Arruda (2008) afirmam que a teoria das Representações Sociais não apesenta uma definição nova, não é uma roupagem moderna, mas apresenta-se como tendência na psicologia social a partir dos estudos de Moscovici (1978). É uma corrente flexível inaugurada pelo psicólogo que permite a análise não apenas

1 Serge Moscovici, um estudioso Psicólogo Social Romeno (1925-2014). Foi diretor e cofundador do Laboratório da Psicologia Social em Paris-(1975). Realizou obras, trabalhos, estudos e sua Teoria das Representações Sociais (TRS).

o “estranhamento” como a “naturalização” dos fatos que se tornam históricos.

Portanto, as Representações Sociais podem ser consideradas como o conjunto de conhecimentos, imagens, opiniões que permitem aos indivíduos memorar pessoas, acontecimentos ou objetos, sendo essas representações resultantes da interação social e também comuns a um determinado grupo de indivíduos. Arruda (2002) destaca que a Teoria das Representações Sociais tem ganhado destaque em áreas distintas e diversas nesses últimos anos e apresenta que o conceito que oriunda da “sociologia de Durkheim[2]”.

Denise Jodelet (2009) afirma que a noção acerca das representações fora iniciada e elaboradas pelo “precursor”, Durkheim (1895), retomadas por Moscovici (1961, 1975), que renova o conceito de Durkheim sobre as representações, sendo para ele sociais, e não coletivas como indicara Durkheim. O surgimento do conceito se inicia no século XX no qual o sociólogo Émile Durkheim denomina como “Representações Coletivas” ao desenvolver sua teoria sobre as Representações. Durkheim apresenta o homem como um ser sociável devido a sua convivência em grupo, aprendendo acerca dos costumes, hábitos, reproduzindo mitos, saberes de uma sociedade “regida por uma religiosidade unificadora”. Carvalho & Arruda (2008) apresentam em seu artigo a abordagem do conceito de Representação Coletiva na definição do sociólogo Durkheim,

> O conceito de representação coletiva de Durkheim procura dar conta de fenômenos que caracterizam e mantêm a vida em sociedade. Mas ao priorizar os processos de manutenção das instituições sua sociologia se mostra pouco preocupada em explicar a mudança. Evidentemente seu projeto era consolidar a sociologia como uma ciência nos moldes estabelecidos pela corrente positivista do século XIX. (ARRUDA & CARVALHO, 2008: 449).

Considerando o artigo de Arruda & Carvalho, os autores alertam que a representação só tem sentido na relação com o outro e consideram que o tripé sujeito/objeto/produto compõe “a tríade do conhecimento” apresentando um relacionamento diário entre a tríade e a “natureza social da vida humana”. Os autores manifestam quanto ao termo representações considerando-o como “polissêmico”, dispondo “longa tradição e uso”, indicando que “algo” se insere entre “um sujeito e um objeto” traduzindo para os autores à uma dualidade básica da existência humana”, sendo assim, destacam:

> São imagens, palavras, símbolos, ações e expressões, enfim, decorrentes das atividades e interações humanas – o ser no mundo que se faz no tempo. Assim, utilizada como expressão vaga por diferentes correntes de pensamento, a representação em seus múltiplos usos torna a coexistência possível (e mesmo impossível), de acordo com o contexto histórico. (ARRUDA & CARVALHO, 2008: 448).

Evidencia-se na teoria das representações sociais acalorada pela psicologia

2 David Émile Durkheim (1858-1917). Um grande estudioso Francês. Foi sociólogo, filósofo, cientista, psicólogo social e político. Durkheim tornou a sociologia uma ciência, sendo muito citado como um dos principais arquiteto da ciência social moderna e também considerado o “pai da sociologia”. O vocábulo “Consciência Coletiva” é um termo “durkheimianos” que entraram no léxico popular, Durkheim desenvolveu sua teoria acerca das Representações denominando o termo Representações Coletivas.

social uma ampliação na aplicação, mas se observa também tendências divergentes, surgindo críticas (internas) no seio da psicologia social, em destaque a ausência de uma definição(conceito) da representação social.

Denise Jodelet[3], em concordância com a TRS do sociólogo Serge Moscovici, diz que "toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito" (JODETET, 2009: 696). O sujeito para Jodelet está situado no mundo com participação ativa, referente ao corpo físico, sua subjetividade, pensamentos, ideias que se pode, afirmando a autora, integrar em uma análise das Representações Sociais, fatores identitários e emocionais interligando e pertencendo a um lugar social e destaca considerando possível compreender uma importante função das representações,

> As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo. (JODELET, 2009: 697).

Considera Jodelet (2009) que no estudo das representações sociais, "falar de sujeito" é "falar de pensamento", implicando as dimensões cognitivas, físicas e reflexivas. Barbosa (1998) afirma sobre a representação simbólica existente na arte e as Representações Sociais sendo consideradas como o conjunto de conhecimentos, saberes, imagens, símbolos, expressão, opiniões que permitem ao sujeito a se reconhecer e se compreender no mundo, no espaço, no tempo, no contexto histórico e na sua história.

Para Oliveira[4] (2004) o psicólogo Moscovici é um estudioso conceituado, autor cuja suas obras são relevantes tanto para história quanto para ciências sociais, apresentando em sua Teoria das Representações Sociais (TRS) influencias significativas para estudiosos e pesquisadores das últimas quatro décadas. Pode-se considerar que as obras de Moscovici estejam inseridas no campo da Sociologia do conhecimento, Oliveira destaca que o psicólogo não só demonstrou interesse em compreender a forma da produção do conhecimento mais principalmente "em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa" (OLIVEIRA, 2004: 181).

Em sua narrativa, Oliveira (2004) afirma que Moscovici sempre teve a preocupação em compreender a respeito da produção do conhecimento e na análise deste conhecimento e seu impacto nas práticas socias. O Psicólogo Moscovici interessou-se no "Poder das ideias", a forma que os indivíduos "partilham o conhecimento" constituindo "sua realidade comum" e como essas ideias podem ser transformadas "em práticas", ou seja, a

---

3 Denise Jodelet é professora Emérita da École des Hautes Études en Sciences Sociales – França e também consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/pesquisador-col/denise-jodelet. Acesso em: 11 jan.2021. Citação retirada do seu artigo: O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem doa Sujeitos das Representações Sociais. Disponível em: <file:///C:/Users/vieir/Downloads/04.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021.

4 Marcio S. B. S. de Oliveira, é doutor em Sociologia e professor/coordenador do programa de Pós- Graduação em Sociologia-UFPG. Autor da resenha: Representações Sociais e Sociedade, 2004: 180-185.

preocupação de Moscovici se manifesta em sua tese de doutorado (1961) no qual elencou a preocupação na compreensão entre os grupos, atos e ideias "constituem e transformam a sociedade". Sendo assim, procurou compreender a produção de conhecimento plurais, constitui e reforça a identidade, os grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento:

> ...as representações são ***ambientes de pensamento***, sua força reside nos processos de socialização que as tornam uma forma independente de conhecimento e modificação da realidade. Nas sociedades em que são criadas, a partir de um imaginário que se perde no tempo, as representações circulam e se chocam em constante atrito com a própria dinâmica do dia-a-dia. (ARRUDA & CARVALHO, 2008: 449).

Em sua obra "Representações sociais: um domínio em expansão", Denise Jodelet (1993) aborda sobre a necessidade que nós temos de reconhecer, compreender e identificarmos no mundo. A busca por uma orientação no tempo, espaço e contexto histórico manifesta como argumento no qual Jodelet refere o "porquê construímos representações" e a importância de "compartilharmos o mundo com outro". Jodelet elenca assim o porquê "as Representações são socias" e o motivo de sua importância na vida habitual, destaca a autora,

> Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. (JODELET: 1).

A autora ainda considera o reconhecimento preciso acerca das Representações Sociais "como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais" (JODELET: 5). A autora pontua destacando a relevância das representações sociais no cotidiano dos indivíduos, de forma que nos direciona em nossas diferentes realidades e diversas formas de interpretar essas realidades.

Ao destacar os estudos de Moscovici, os autores Arruda, Carvalho, Denise Jodelet e Oliveira oferece-nos uma instigante abordagem sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e salienta-se manifestando a presença da Representação no cotidiano, na mente e no mundo, sendo imprescindível o seu papel para o Ensino de Arte. Claro, para reconhecer a diversidade cultural é necessário compreender as formas de representações dos indivíduos, o contexto histórico de mundo em que vivem e se relacionam.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DE ARTE

O Ensino de Arte é considerado como uma disciplina educativa, uma área do conhecimento que oportuniza ao ser humano o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Ana Mae Barbosa afirma que "Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional", (BARBOSA, 1996: 33).

Percebe-se, portanto, que os componentes de Arte e História têm grande potencial de promover identidades. Daí a necessidade de se pensar quais representações sociais sobre os sujeitos, e quais tipos de sujeitos são representados, durante o ensino de Arte.

Considerando as pesquisas e estudos a Arte promove grande aprendizado na vida do indivíduo, compreendendo que a arte como um universo rico e amplo de significados. Sendo a arte um extenso campo de magnitude em conhecimentos, seus surgimentos, suas origens, abordagens teóricas e seus indícios estão desde o surgimento das pequenas civilizações. No livro "Iniciação à História da Arte" os autores abordam sobre a capacidade de comunicação do homem por meio da arte, "A arte nos dá a possibilidade de comunicar a concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser expressos de outra forma" (JANSON,1996: 7). Berg, nos traz uma reflexão de peso ao afirmar:

> A ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. (...) A obra de arte só pode ser entendida como tal enquanto ela puder ser assim definida pelo homem, aqui e acolá, ontem, hoje ou amanhã. A obra de arte cristaliza a substância social e sua perenidade vem, justamente, da grande importância de que se reveste para nosso reconhecimento como seres humanos, inseridos num determinado espaço (físico, cultural, ideológico) e numa temporalidade específica. (BERG,1996: XII).

Evelyn Berg realizou a apresentação do livro de Ana Mae Barbosa intitulado A Imagem no Ensino da Arte, apontando contribuições satisfatórias. Para Barbosa, a arte é um instrumento do desenvolvimento e um componente da herança cultural para todos nós. Barbosa afirma, "se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo" (BARBOSA,1996: 27). Ana Lima Frazão (2013) destaca as definições da palavra arte como "peculiar ao homem", e que a arte "é primordial" propiciadora no "desenvolvimento crítico" e sendo também a arte "uma maneira de linguagem e comunicação".

É importante ressaltar que no Brasil, os PCNs, a LDB, a BNCC e CNE nos oferecem subsídios para compreender a caminhada do ensino de arte no contexto histórico brasileiro e no ensino de arte. A lei 9394/96 no Art.26[5] comtemplava a Base Nacional Comum do ensino fundamental e médio e, em uma redação dada pela lei 12.796/2013, passou a contemplar a base curricular da Educação Infantil. Para o Ensino Fundamental e Médio estabelece que no § 2º "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica", lei 13.415/2017.

No volume 6 dos PCNs, a Arte é revelada como destaque e sua importante contribuição quanto ao conhecimento no processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação dos indivíduos, abordando que ao conhecer a arte

5 Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em:09 jan. 2021.

o indivíduo "estabelece relações mais amplas quando se estudo um determinado período histórico". (PCNs, 2001, p.19). Na introdução dos PCNs (volume 6) é apresentado um notável parágrafo acerca do conhecimento sobre a arte e limitada aprendizagem do indivíduo "que não conhece a arte", assim no documento afirma,

> O conhecimento de arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiencia de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCNs, 2001: 20 e 21).

Argumenta-se em todo documento um valioso significado do conhecimento do componente arte, sua importância na aprendizagem e funcionalidade. O Documento Curricular para Goiás Ampliado, o DC-GO, autuado em 2018 apresenta a Arte como um componente curricular inserida na área de linguagens (DC-GO, 2018) e demonstra sua apreciável importância na forma de comunicação, interação e expressão do ser humano. O documento considera um desafio "uma tarefa complexa" falar do termo, do significado, do conceito da palavra Arte. Abordando alguns autores, busca-se a definição sintética:

> Nesse contexto repleto de possibilidades, arriscamos a dizer que as artes são experiências que ampliam a percepção de nós mesmos, dos outros e da vida, ao possibilitar, por meio da expressão de sentimentos e emoções e da comunicação de pensamentos e ideias, os discursos poéticos, políticos, ideológicos, científicos, religiosos, por exemplo, velados e desvelados nas representações artísticas, com as quais interagimos e/ou produzimos na escola e fora dela. (DC-GO, 2018: 519).

O componente Curricular de Arte inserida na área de linguagens aborda a Educação Básica privilegiando, de acordo com a legislação, a Arte e suas linguagens, sendo artes visuais, dança, música e teatro. Mesmo sendo expressões hegemônicas, não inviabilizam as demais expressões artísticas como moda, audiovisual e artes circenses. É imprescindível o conhecimento, saberes e informações no campo das artes para viabilizarmos o importante papel das Representações no Ensino de Arte a fim de compreender a complexidade do campo das Artes.

Ao pensar sobre a compreensão do conhecimento, do saber e sobre a formação de identidades se notabiliza o importante papel da TRS no Ensino da Arte, pois como consta no trabalho apresentado por Azevedo e Padro (2011), as Representações Sociais além de mediar em nossa forma de pensar interferem também em nosso próprio ambiente tanto social, quanto cultural. Barbosa afirma que "a arte tem enorme credibilidade na mediação entre os seres humanos e o mundo" (BARBOSA,2009:13), destacando a importância do conhecimento e da compreensão da arte para entendermos a cultura de um país, de um

determinado lugar e local, as características de uma sociedade, seu modo de vida, valores, tradições, dentre outras.

Ressalto a eficácia de sublimar novamente uma importante afirmação de Barbosa:

> Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. (...) Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998: 16).

Nos estudos tanto a respeito do conceito de representações quanto da arte, certifica-se a necessidade que temos de uma orientação, conhecimento e saber. Como diz Jodelet (1989) e Barbosa (1998), o localizar, o conhecer e compreender a cultura, a arte, a vida "o mundo que nos cerca". Jodelet (1989: 5) apresenta reconhecer, "que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os demais, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais".

Atenta-se, então, que as Representações Sociais são um fenômeno que se relaciona com a forma particular de entender e de compreender a realidade, de se comunicar, possibilitando maneiras de germinar saberes e conhecimentos consensuais e reificados sobre a realidade. Frazão aborda a forma de linguagem no qual a Arte potencializa a comunicação e articula os códigos das linguagens no mundo das representações,

> A arte é uma maneira de linguagem, de comunicação, e o mundo das representações pode organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A representação materializa o processo da construção dos significados por meio da articulação dos códigos das linguagens artísticas, no qual é possível reconhecer elementos da identidade do aluno. (FRAZÃO, 2013: 75)

Assim, viabiliza-se o pertinente papel das Representações Sociais na Arte e no Ensino de Arte, principalmente nas relações individuais ou coletivas, nos ambientes sociais, escolares ou culturais, pois, ao nos relacionarmos com o mundo e com outras pessoas/indivíduos, buscamos compreender, interpretar e entender. Essa é a forma principal de facilitar o processo comunicação, orientação, identificação e reconhecimento do "mundo que nos cerca".

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ENSINO DE ARTES E O DIÁLOGO RELEVANTE PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

> A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. (Barbosa, 1998: 13).

Considerando a respeito do eficiente caminho da educação quanto ao estímulo da

consciência cultural para o indivíduo, Barbosa aborda a educação europeia “dominada pelos códigos norte-americano”, na qual nós brasileiros somos inseridos. Valorizar e reconhecer nossa própria cultura, nossos próprios valores a busca e a liberdade de uma identidade cultural ainda é assunto misterioso, criterioso e elenca diversas pesquisas e estudos. É notável a busca acerca do conhecimento da história e da cultura o leque de conhecimento fortalece o indivíduo na compreensão de mundo e do seu país, considerando que a história e a arte contribuem para esse conhecimento, alargando as possibilidades interculturais diferenciando os “códigos culturais”. Para consolidar essa explanação, é válido apresentar as considerações e afirmações da autora explicitando seu diálogo em uma entrevista à revista Época[6] em maio de 2016, Barbosa falou sobre as contribuições que o Ensino de Arte. A aprendizagem leva ao desenvolvimento da capacidade de interpretação:

> A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. Além disso, as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos código, não só como europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos. (BARBOSA, revista Época, 2016)

Ao elencar essas considerações acerca da cultura, da identidade, o conhecimento e o saber do indivíduo, se evidencia a importante relação e o papel considerável que as representações sociais possuem no Ensino de Arte e nas Artes. Jodelet (2009) aponta que as representações são de algum indivíduo e sempre irá pertencer a alguém tendo função expressiva, sendo necessário entender e ter a positiva ciência da responsabilidade do docente/educador nessa inserção e mediação do conhecimento para o discente/estudante. No relacionar e na mediação dinâmica da aprendizagem haverá o processo da transformação do indivíduo, acontecerá ganhos e aquisição de conhecimentos/saberes. Considerando fundante a afirmação do filósofo alemão Jörn Rüsen[7] (2011: 82) afirma que “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoal que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido - conhecimento, habilidade ou mistura de ambos”. Ainda considera o autor,

> ...aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada. (RÜSEN, 2011: 9).

6 Revista Época; Entrevista com a Arte Educadora e escritora Ana Mae Barbosa, sob o tema: A Importância do Ensino das Artes na Escola em 16 de maio de 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/vieir/Desktop/LIVROS%20IMPORTANTESMESTRADOJULHO/a%20importancia%20do%20ensino%20de%20arte-ANA%20MAE.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.

7 Jörn Rüsen, filosofo alemão, historiador e professor universitário sendo que também estudou literatura e pedagogia na Universidade de Colônia onde realizou o doutorado em 1966. Os seus textos e investigações e pesquisas abrangem os campos da teoria e metodologia da história, história da historiografia e da metodologia de ensino de história.

A aquisição desse conhecimento/saberes - sendo dinâmico, aplicável e explicito – como aprendizagem acontecerá nos encontros com o outro, no convívio social, podendo considerar-se o quão é importante trabalhar em relação a essa compreensão e a esse reconhecimento. A importância de se conhecer e compreender a história, a cultura, a riqueza da diversidade cultural e suas representações existentes. No mundo contemporâneo, é fundamental identificar, compreender e reconhecer o que é do outro, suas diferenças existentes no contexto social, familiar, escolar no qual se viabilizará a caracterização das realidades transformadas.

O apreciar de uma cultura local e regional estará interligada ao identificar e conhecer para compreender. Trata-se de um estimulo que para Barbosa, e demais autores, se pautará no precioso "caminho da Educação". A palavra "Cultura" e "Diversidade Cultural" são sinônimos do conhecer, do perceber e compreender aquilo que é diferente, diverso e variado. Santos afirma que a "cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação" ou então de grupos no interior de uma sociedade" (SANTOS, 2017: 20). Ao abordar sobre o termo da palavra "Cultura", Santos nos leva a uma interessante reflexão e apresenta uma definição e origem da palavra, assim o autor destaca,

> Cultura é palavra de origem latina e em seu significado ori- ginal está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino ***colere***, que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e é até hoje. (SANTOS, 2017: 23).

Para além desse significado, Santos argumenta ser a cultura, "um produto coletivo da vida humana", o "produto da história de cada sociedade". Escritos que viabiliza uma atenção evocando sua descrição,

> Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é "algo natural'', não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. E uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, 2017: 39).

Compreender sobre o conceito de "Cultura" e "Diversidade Cultural é importante, pois norteará as formas existentes das representações do indivíduo e no meio de vivencia social. A diversidade cultura nos remete a uma grande diversidade ou variedades de culturas, com suas diversas formas de manifestações reveladas na linguagem, comunicações, danças, vestuários, religiões, culinárias entre outras. A diversidade cultural

é extremamente importante de ser trabalhada, compreendida e abordada nas práticas, conteúdos e atividades pedagógicas dos docentes do componente arte, pois visa contribuir no processo dinâmico e diversos da nossa sociedade, e, claro no conhecimento histórico.

Em toda a construção de conceitos evidenciados na escrita desse artigo, intentamos viabilizar com clareza o porquê utilizar amplamente as Representações Sociais como um papel significativo no Ensino de Arte. É necessário se observar quais TRS estão sendo postas no Ensino de Arte em Goiás e se elas dialogam com as culturas, imagens e símbolos do nosso mundo tão diversificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trilhar os caminhos da descoberta científica exibe-se a riqueza no focar das leituras, pesquisas e debruçar nos estudos tornando-o muito profícuo e inusitado. O Ensino da Arte elucida esse caminho o torna bem prazeroso. Minayo (2016: 9) em sua abordagem referindo a ciência e a cientificidade apresenta uma considerável afirmativa, "A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano". Buscamos por informações, orientações e histórias, investigamos compreender/entender o que realmente nos representa e é dentro dessa inserção do conhecimento e saber individual e coletivo que se construiu esse artigo.

A escolha do tema acerca da Relação do Ensino de Arte com a Teoria das Representações Sociais se torna apropriado tanto para a escrita deste artigo quanto para minha temática de dissertação de mestrado, parte da extrema importância de se compreender os termos Cultura, diversidade cultural, ensino de arte, arte e suas representações no contexto escolar e da aprendizagem.

No desenrolar do presente texto identifica-se e considera-se que as Representações Socias como a forma de comunicação da sociedade e o conhecimento e saber favorecido no ensino de arte são primordiais para o processo de construção identitária, para Minayo (2016: 12) "cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outros".

Jodelet (2009) pontua que as representações sociais desempenham um relevante papel, primeiro pelo indivíduo, no qual se tem um importante interesse, e depois no que o indivíduo constrói. Prado e Azevedo consideram que a TRS não só interfere em nossa forma de "pensar" como também interfere em nosso próprio ambiente social/cultural. Sendo assim, podemos responder afirmativamente ao problema sobre as possibilidades de uso da TRS no Ensino de Arte, destacando o foco na percepção da diversidade cultural. Visivelmente em toda a construção do artigo pode-se perceber o significante papel das Representações Socias no Ensino de Arte elucidadas na forma de comunicação e linguagens da sociedade e que é primordial no processo de construção identitária como também na preservação de múltiplas identidades.

Se faz necessário ainda uma profunda compreensão, um melhor entendimento não só das definições como também acerca das funções e benefícios, tanto na área de Representações Sociais quanto no Ensino de Arte perante essa gama de diversidade cultural existente, não só em Goiás. A busca, a investigação por essa compreensão e conhecimento/saber nos tornará aptos em reconhecermos a imensidão de representações sociais, existentes nas histórias, nos lugares, nos espaços, nos grupos e no universo rico chamado "indivíduo", levando em consideração que a "Arte" pode tornar possível essas importantes conexões.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. *Teoria das Representações Socias e Teorias de Gênero*. Caderno de Pesquisa, n.117, São Paulo, nov. 2002, p. 127-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100157420020003000078&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. 2ª editora. - São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.

_________________. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte,1998. 200p., (Arte & ensino).

_________________; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. – São Paulo: Editora UNESP,2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 3ª Ed. Vol. 6 MEC/SEF, 2001. p.19.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. *Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 445-456. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300003>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DC-GO. *Documento Curricular para Goiás*. Conselho Estadual de Educação em Goiás. Autuado em 2018, p.705. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Documento-Curricular-para-Goi%C3%A1s.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FRAZÃO, Ana Maria Lima. *Educação e Arte*. Uma Nova Maneira de Ensinar Biblioteca 24 horas, 2013-89 p. ISBN- 978 – 8068-1499.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F. *Iniciação à História da Arte*. [tradução Jefferson Luiz Camargo]. 2ª ed.-São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JODELET, D. *O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais*. Sociedade e Estado, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/vieir/Downloads/04.pdf. Acesso em 11 jan. 2021.

JODELET, D.: *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993, p.1-21. Uso escolar, proibida a reprodução. Disponível em: <file:///C:/Users/vieir/Downloads/Representacoessociais_umdominioemexpansao.DeniseJodelet_.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Série, Manuais Acadêmicos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. *Representações Sociais e Sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V.19, n. 55, jun. 2004, p.180-185. Disponível em: <https:///www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S01026909200400020001 4>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5ª ed. São Paulo-Editora Brasiliense, 1994.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *A Teoria das Representações Socias: Revisitando Conceitos e Sugerindo Caminhos*. PUCPR/Curitiba de 07 a 10 de nov. de 201, p. 5093-5104. Disponível em: file:///C:/Users/vieir/Desktop/DISCIPLINAS%20DO%20 MESTRADO-2020/Prof.%20Thais/RS-ARTIGO.pdf.Acesso em: 11 jan. 2021.

REVISTA ÉPOCA. Entrevista com a Arte Educadora e escritora Ana Mae Barbosa, sob o tema: *A Importância do Ensino das Artes na Escola.* Entrevista realizada em 16 de maio de 2016, texto de: Marrone, Ed. Flávia Yuri Oshima. Disponível em: <file:///C:/Users/vieir/Desktop/LIVROS%20 IMPORTANTESMESTRADOJULHO/a%20importancia%20do%20ensino%20de%20arte-ANA%20MAE. pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.

RÜSEN, Jörn, *E o Ensino de História.* Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Martins, (orgs.) - Curitiba: Ed. UFPR,2011.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura*. Coleção Primeiros passos. Ed. Brasiliense, Tatuapé-São Paulo.1ª ed. eBook-2017.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. Émile Durkheim. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/ wiki/%C3%89mile_Durkheim>. Acesso em: 08 jan. 2021.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. *Representações Sociais*. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia. org/wiki/Representa%C3%A7%C3%B5es_sociais#:~:text=Representa%C3%A7%C3%B5es%20 Sociais%20s%C3%A3o%20o%20conjunto,um%20determinado%20grupo%20de%20 indiv%C3%ADduos>. Acesso em: 08 jan. 2021.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. *Serge Moscovici*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Serge Moscovici>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CAPÍTULO 5

CONTRUÇÕES HUMANAS: COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE RELIGIÃO E CULTURA NAS PROSPECTIVAS DAS INTOLERANCIAS PERPETUADAS EM FACE DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRAS

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 16/02/2022

Elisaura de Fátima Martins Carrijo
Mestranda em História - Universidade Estadual de Goiás - UEG
Morrinhos – Goiás
http://lattes.cnpq.br/2520407556763961

RESUMO: A religião encontra-se presente na história da humanidade, desde as origens remotas das sociedades. Em forma da magia praticada pelos povos antigos, ou em formato moderno de seitas, misticismos e nova era. Fato é que a incógnita continua pairando sobre sua definição. Não distante também se busca a compreensão do conceito de Cultura. Religião e Cultura são conceitos que se confundem para alguns, porém, se distinguem nas concepções traçadas por várias ciências que os interpretam. O presente trabalho apresenta a compreensão dos conceitos de religião e cultura no contexto do estudo das intolerâncias religiosas praticadas em face das religiões de matrizes afro-brasileiras através de uma análise dedutiva bibliográfica. Conclui-se pela aplicação a pesquisa do conceito de religião de Hanegraaff que firma-se em divisão tríplice de religião, religiões e espiritualidades. Bem como no conceito de cultura de Geertz, que delineia a cultura na simbologia, na historicidade e na transmissibilidade de memórias herdadas em determinado grupo. Assim, as intolerâncias religiosas no Brasil com ênfase as religiões afro-brasileiras se constituem intrínsecas a própria estruturação social, emolduradas no Brasil a partir da colonização, com as repressões advindas em decorrência da escravatura e do olhar preconceituoso eurocêntrico, que desde os primórdios firmaram-se na sobreposição de uma religião em detrimento de outra, e tais concepções ainda permanecem impregnadas na realidade cultural contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Religião; cultura; intolerâncias; afro-brasileiras.

HUMAN CONSTRUCTIONS: UNDERSTANDING THE CONCEPTS OF RELIGION AND CULTURE IN THE PROSPECTS OF INTOLERANCE PERPETUATED IN THE FACE OF RELIGIONS OF AFRO-BRAZILIAN MATRICES

ABSTRACT: Religion is present in the history of humanity, since the remote origins of societies. In the form of magic practiced by ancient peoples, or in the modern format of sects, mysticism and new age. The fact is that the unknown continues to hover over its definition. Not far away, the understanding of the concept of Culture is also sought. Religion and Culture are concepts that are confused for some, however, they are distinguished in the conceptions traced by several sciences that interpret them. The present work presents the understanding of the concepts of religion and culture in the context of the study of religious intolerance practiced in the face of Afro-Brazilian religions through a deductive bibliographic analysis. It is concluded by applying the research of Hanegraaff's concept of religion,

which is based on a triple division of religion, religions and spiritualities. As well as in Geertz's concept of culture, which delineates culture in the symbology, historicity and transmissibility of memories inherited in a given group. Thus, religious intolerance in Brazil, with emphasis on Afro-Brazilian religions, is intrinsic to the social structure itself, framed in Brazil from colonization, with the repressions arising as a result of slavery and the Eurocentric prejudiced view, which since the beginnings have established themselves if in the superposition of one religion to the detriment of another, and such conceptions still remain impregnated in the contemporary cultural reality.
KEYWORDS: Religion; culture; intolerances; afro-brazilian.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme dispõe a doutrina cristã, todo ser humano tem um vazio exatamente do tamanho de Deus. Em um posicionamento mais neutro, diria que cada ser humano tende ao vazio existencial, o qual procura preencher-se de alguma forma, e neste intento caminha em diversas direções. Tais preceitos remontam às civilizações mais antigas. Nos primórdios a história nos demonstra que as sociedades sempre estiveram edificadas ao redor de pensamentos religiosos. Mauss nos traz (2003, p. 47), o pensamento mágico esteve por muitos séculos na formatação do mundo, e de sua ruptura ocasionada de seus erros e fracassos, deu-se então lugar a segunda etapa, a religião. Neste sentindo temos que a religião é uma construção social, e enquanto expressão coletiva agrega fenômenos que falam da realidade social de determinada sociedade, relativos a determinado tempo (DURKHEIM, 2009, p.32).

Mas como definir o que é religião? Verifica-se que, as pessoas, por diversas vezes, confundem ou tornam os conceitos de religião e cultura adstritos em um mesmo conjunto. Apesar de possuir relações intrínsecas, não se tornam único. Razão pela qual, em primeiro momento serão traçados os referidos conceitos de forma distinta, o que permitirá analisar suas aproximações, buscando compreender se a cultura encontra-se originada na religião, ou se a religião encontra-se contida na cultura. Neste intento, o presente trabalho visa trazer os conceitos de religião e cultura, inter-relacionando-os e vislumbrando suas aplicabilidades e quais conceitos serão adotados no estudo das intolerâncias religiosas em face das religiões afro-brasileiras. Verifica-se que as religiões afro-brasileiras originaram-se de uma estrutura cultural extremamente diversa da cultura cristã à qual sempre foi dominante no Brasil, desde o período colonial. A proposta, portanto, busca avaliar o pano de fundo em que as intolerâncias religiosas direcionadas às religiões de matrizes afro-brasileiras se desenvolveram e qual o lugar em que se encontram na realidade social contemporânea. Para isso, serão trabalhadas as bibliografias clássicas e recentes para, através de uma abordagem qualitativa, construir um estudo analítico e dedutivo voltado à compreensão dos conceitos referendados no bojo do fenômeno das intolerâncias religiosas e como estes se relacionam na contemporaneidade, com os diversos ataques as religiões afro-brasileiras.

2 | CONCEITO DE RELIGIÃO E CONCEITO DE CULTURA E SUAS INTER-RELAÇÕES

Certamente não é tarefa fácil, traçar o conceito de religião. Na visão comum, religião seria a forma de chegar ao sagrado, de relacionar-se com o transcendente. Algo relativo ao espiritual, ao mágico, uma escada que encaminharia o homem ao seu deus, uma forma de materialização de sua fé, àquilo que torna o ser humano sensível e o compraz em alma. Visão trazida das raízes da sociedade ocidental, onde a religião sempre esteve ligada ao *numinoso*[1]. A religião segue marcada pela intrínseca capacidade do ser humano que simboliza e cria coisas sagradas. Porém, as ciências trazem construções mais complexas sobre o que seria religião. Observa-se que no campo das ciências humanas, seja da filosofia, da história, das ciências da religião, da antropologia, os conceitos são construídos conforme o olhar de cada autor, sofrendo também influências do momento histórico no qual é proposto. Diante disto, quanto ao conceito de religião, vários autores cuidaram por abordar a temática. Em um contexto sociológico Peter Berger (1985, p. 38) define:

> A religião é o empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmos sagrado. Ou por outra, a religião é a cosmificação feita de maneira sagrada. Por sagrado entende-se aqui uma qualidade de poder misterioso e temeroso, distinto do homem e, todavia relacionado com ele, que se acredita residir em certos objetivos e experiência.

Berger emerge o entendimento da religião observada como um fenômeno empírico, enquanto empreendimento humano. Segue os caminhos levantados pelo sociólogo Émile Durkheim, o qual concebe religião como "[...] um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem" (2009, p. 32). Assim, a religião apresenta-se como um fato social, para o qual não cabe provar se determinada religião é falsa ou verdadeira. Extraindo-se do conceito proposto por Berger à projeção do cosmos, do sagrado e da cosmificação advindos das concepções atribuídas a Mircea Eliade, em sua obra O Sagrado e o Profano (1992), onde o mesmo firmando que o homem religioso tem necessidade de construir ritualmente um espaço sagrado apresenta que o cosmos nas sociedades tradicionais é o mundo em que se habita, o território, o espaço sagrado revelado; trazendo também a noção da cosmogonia que é a ação de criar, implantar o cosmos, o espaço sagrado. Já a definição do sagrado, apontada no conceito em análise, vem da obra o Sagrado, de Rudolf Otto (2007), onde se observa que o sagrado tem uma qualidade de poder misterioso e temeroso, salientando-se que está ideia é mais bem compreendida ao analisar o termo muninoso proposto por Otto em sua obra.

1 O termo foi firmado por OTTO (2007, p. 38) e tem sua origem no termo latino *numen,* que significa deus ou divino. Categoria numinosa de interpretação e valoração bem como a um estado psíquico numinoso que sempre ocorre quando aquela é aplicada, ou seja, onde se julga tratar-se de objeto numimoso. Otto propõe que única forma de se compreender o irracional no sagrado é ter tido uma experiência pessoal com o sagrado.

Verifica-se que o conceito de religião abrange vários pontos de relevância que devem ser averiguados para sua adequada construção. A religião engloba crenças, símbolos, ritos, mitos, o que Croato (2001, p.10, 209) identifica como as linguagens da experiência do sagrado, onde o mesmo destaca o símbolo como a linguagem mais densa e também constitutivo de outras linguagens, acompanhado do rito e do mito. No rito convergem-se o espaço e o tempo sagrado produzindo impacto para a recitação do mito, o qual se trata para o autor de um relato originário onde os deuses agem com a finalidade de dar sentido a uma realidade significativa.

Realizando uma análise a diversos conceitos emoldurados sobre religião, Hanegraaff (2007, p. 239) propõe uma definição tríplice para sanar faltas averiguadas, e trazer uma definição geral e inclusiva. Define religião, entendendo ser necessário definir a pluralidade religiões, ou o singular uma religião, bem como uma terceira categoria espiritualidades, ou no singular espiritualidade.

> Religião é qualquer sistema simbólico que influencie as ações humanas, fornecendo possibilidades para manter contato ritualisticamente entre o mundo cotidiano e um quadro meta empírico mais geral de significados.
>
> Uma religião é um sistema simbólico, incorporado em uma instituição social, que influencie as ações humanas, oferecendo possibilidades para manter contato ritualisticamente entre o mundo cotidiano e um quadro metaempírico mais geral de significados.
>
> Uma espiritualidade é qualquer prática humana que mantenha o contato entre o mundo cotidiano e um quadro metaempírico mais geral de significados por meio da manipulação individual dos sistemas simbólicos.

O autor busca então trazer um conceito operacional de religião, mesmo sem o detalhamento do estudo histórico. Considerando que, a religião enquanto sistema não pode ser comprovado empiricamente, apresenta dentro da história das religiões o presente desafio. O que se identifica com a proposta da Escola Italiana das Religiões[2], a qual tiraria a religião do singular, passando a projetá-la e estudá-la no plural, religiões. Tem-se então a revisão do conceito de religião, que partiu do momento em que se conheceu o farto material em termos etnográficos da diversidade de culturas. A proposta da Escola Italiana faria com que a categoria do religioso se tornasse um elemento analítico arbitrário em oposição ao cívico como é na cultura ocidental. Diante disto, cabe considerar que o conceito de religião é concebido no ocidente, o qual idealiza a civilização e a religião como construção cultural (SILVA, 2011, p. 230). Por sua vez a Escola Italiana, pesquisando o que a cultura ocidental entende como religião, alvitra um conceito funcional que abarca outras culturas, contido na percepção arrazoada por Hanegraaff.

---

2 Em 1925, com a Revista *Studi e Materiali di Storia delle Religioni* (SMSR), nasce na Itália, através da obra de Raffaelle Pettazzoni, o endereço de estudos histórico-religiosos. Através da comparação que produziu os estudos antropo-etno--lógicos, este endereço de estudos se propõe ressaltar a historicidade dos fatos religiosos, isto é, "des-ontologizálos", tanto a partir do pressuposto fundamental de sua possível e necessária redução à razão histórica, quanto pela necessidade de acolher e definir, nesta perspectiva, aqueles fatos que não resultassem redutíveis aos modelos analógicos (isto é, constituídos ao redor de denominadores comuns) sugeridos pela pesquisa comparada (AGNOLIM, 2008, p. 21).

Adentrando a explanação sobre o conceito de cultura, tem-se que este é amplo, atingindo várias áreas, a pluralidade de ideias que dela surgem, bem como as teorias que fundamentam nunca foi objeto de consenso dentro da antropologia. A antropologia procura perceber a religião como um fenômeno cultural. Lembrando que, no ocidente o termo cultura possui uma aura religiosa. Assim o antropólogo norte-americano Geertz (2008, p. 67) conceitua a religião como

> (1) um sistema de símbolos[3] que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrante, e duradoras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

O autor emoldura também o conceito de cultura:

> Um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 103).

Ao avaliar estes conceitos, tem-se que o autor, ao longo de sua obra, a Interpretação das Culturas, traz que a interpretação da cultura deve ser realizada pela antropologia através de uma descrição densa, entende que para avaliar uma cultura, o processo seria como da análise de um texto, assim cada cultura estaria inserida em sua estrutura e deveria ser hermeneuticamente compreendida; entendida pelo autor como uma produção própria e assim deveria ser analisada. Destaca-se do conceito analisado, a teia simbólica da cultura, dentro da qual se encontra contida a religião.

> O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 2008, p. 4).

Enfatiza-se que a cultura está condiciona à visão do mundo ao homem. Este, enquanto ser simbólico criador de teias que agregam várias tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões, participa individualmente da construção estrutural social, apresentando-se de formas diferentes, conduzidos conforme cada cultura. Brandão (2009, p. 8) preleciona que:

---

3 Geertz (2008, p. 67) aduz que a palavra símbolo tem sido utilizada de forma ampla. Adotando para a abordagem a concepção de que ele é usado para qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve com o vínculo a uma concepção, que é o próprio significado do símbolo.

> A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido.

Assim, identificam-se a religião e a cultura, ambos como sistemas simbólicos, criados pelo ser humano, no mesmo patamar que a linguagem. De forma, que como esta não é universal, e se diversifica em diferentes contextos, da mesma forma a religião e a cultura, se amoldam conforme as implicações de seu contexto social e temporal. O conceito de religião é edificado conforme o conceito de cultura vivenciado em cada sociedade. Assim se justificam as diversas religiões, as quais derivam de inúmeras culturas existentes no mundo, coadunando no pluralismo religioso[4], o qual encontra estreito contato com o multiculturalismo. Da mesma forma, visualizam-se as inter-relações de intensa proximidade, entre a cultura e a religião.

Diante das conceituações esplanadas, conclui-se pela aplicabilidade ao presente trabalho do conceito de religião tríplice emoldurado por Hanegraaff e do conceito de cultura elucidado por Geertz. Tais conceitos tornam-se funcionais à proposta, uma vez que o conceito de religião abordado estende-se à percepção da religião no plural, bem como agrega a concepção de uma espiritualidade, de forma que o conceito abrange de forma clara e adequada a perspectiva traçada para a pesquisa das intolerâncias religiosas em face das religiões afro-brasileiras, diante da projeção de que nenhuma religião é verdadeira, no entanto, todas têm padrões fundamentados na igualdade de direitos. Enfoque-se o entendimento de Silva (2011, p.225) que diz que o termo religião, com frequência utilizado no singular, apresenta-se quase como sinônimo de cristianismo. “Sua generalização como à religião foi geradora de códigos culturais das relações entre os homens e a (as) divindade(s), como ordenadora hierárquica entre os homens, a vida social e política, a natureza”. Ressalta-se que o conceito de cultura adotado também se faz funcional, uma vez que identificam as construções simbólicas de cada sociedade, oriundas da historicidade e das heranças comunicadas e vinculadas nas memórias de cada grupo. Assim, tais conceitos se farão eficazes na elucidação da abordagem que segue.

3 I VISUALIZANDO OS CONCEITOS DE RELIGIÃO E CULTURA NA ANÁLISE DAS INTOLERÂNCIAS RELIGIOSAS EM FACE DAS RELIGÕES AFRO-BRASILEIRAS

Para abordar as intolerâncias religiosas, é imprescindível o conceito de religião. Do

4 Pollack (2017, p. 218) diz que segundo Berger a modernidade produziu dois tipos de pluralismo: por um lado, o pluralismo religioso, consistindo de uma diversidade de tradições religiosas diferentes; e, por outro lado, um pluralismo de discursos religiosos e seculares.

contexto histórico as intolerâncias religiosas emanam de confrontos que remontam aos primórdios das civilizações. No Brasil, tem-se que a cultura africana com seus símbolos, história e heranças foi trazida com os negros, no processo de colonização. Trouxeram consigo também suas religiões, fundadas em símbolos, ritos, mitos, desde então, já se verifica perpetuadas intolerâncias religiosas, exteriorizadas no cerceamento da liberdade religiosa, e nas repressões e discriminações que se davam as religiões dos negros e seus atributos, bem como aos próprios.

Sobre este aspecto Prandi (1998, p. 151-152) preleciona que:

> A história das religiões afro-brasileiras pode ser dividida em três momentos: primeiro, o da sincretização com o catolicismo, durante a formação das modalidades tradicionais conhecidas como candomblé, xangô, tambor de mina e batuque; segundo, o do branqueamento, na formação da umbanda nos anos 20 e 30; terceiro, da africanização, na transformação do candomblé em religião universal, isto é, aberta a todos, sem barreiras de cor ou origem racial, africanização que implica negação do sincretismo, a partir dos anos 60.
>
> Até os anos 1930, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana.

O Brasil, enquanto colônia refletia os padrões políticos, sociais e jurídicos de seus colonizadores, perpetuando-se durantes séculos a dominação conjunta de Portugal e da Igreja Católica, até a secularização da Igreja – Estado em 1890[5]. Assim a história demonstra que as lutas pela liberdade religiosa, bem como o alcance da laicidade foram alçados de forma lenta. Sendo que o contexto deste período para religiões de matrizes africanas foi de sofrimento, limitações e proibições em seus direitos relativos à liberdade de crença e culto. Prandi (1998, p. 157) entende, "assim, até o final dos anos 50, a história das religiões afro-brasileiras é uma história de apagamento de características de origem africana e sistemático ajustamento à cultura nacional de preponderância europeia, que é branca".

O conceito de intolerância religiosa teve suas origens nas batalhas pela tolerância ocorridas na Europa, advindas de inúmeros impasses travados entre o Cristianismo ao longo dos séculos. Na modernidade o conceito encontra-se delineado no ordenamento jurídico nacional e em tratados internacionais, dos quais destaco o conceito contido na Declaração Sobre a Eliminação de todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções, datada de 1981[6] que dispõe:

> Artigo II
>
> §2. Aos efeitos da presente declaração, entende-se por **"intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções"** toda a distinção,

5 Ressalte-se que uma separação entre o Estado e a Igreja por meio do Decreto 119-A, de 17 de janeiro de 1890 já havia ocorrido durante o governo republicano provisório, seguindo como norte para as formulações na primeira Constituição republicana em 1891 na qual o Estado tornou-se laico (BARBOSA *apud* REIMER, 2013, p. 56).
6 Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 25 de novembro de 1981 - Resolução 36/55.

> exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. (Grifei).

Portanto, verifica-se que as intolerâncias são quaisquer atos de distinção, exclusão, restrição ou preferencia fundados na religião. Ocorre que tais intolerâncias religiosas têm sido crescentes no Brasil. A cada ano aumenta o número das violências estruturadas pelo discurso de ódio, de integrantes de religiões fundamentalistas. As práticas intolerantes integradas por vezes no proselitismo de doutrinas cristãs, sobretudo dos Neopentecostais, as quais se julgam como religião verdadeira. Através da mídia televisiva e internet, bem como em publicações de jornais e revistas. As intolerâncias são praticadas desde simples palavras, até a prática de xingamentos, violências *in loco*, ataque aos símbolos da herança africana no Brasil, mesmo que não sejam exatamente religiosos, mas de alguma forma aludam às religiões afro-brasileiras, mesmo que de cunho cultural; bem como na desqualificação dos símbolos e a sua incorporação nas práticas evangélicas, porém dissociando-os de sua relação com as religiões afro-brasileiras, tais como a capoeira de Cristo, evangélica ou gospel, em cujas letras não há referências aos orixás ou aos santos católicos; ou nas apropriações do acarajé do Senhor feito por mulheres evangélicas dissociando das religiões afro-brasileiras (Silva, 2007, p. 216).

Percebe-se que a cultura brasileira ainda tem resquícios da colonização. Formou-se em meio ao sincretismo religioso[7], entretanto, permanecem em suas estruturas as conotações de valores éticos e morais deturpados. Em padrões culturais diria que o *ethos*[8] no Brasil não possui o sentido apropriado, não fundamenta a conscientização de igualdade de direitos e da projeção da tolerância entre as religiões e, muito menos emoldura uma concepção de qualidades morais entre sua cultura. Razões que demonstram a relevância do conceito de cultura para o estudo das questões levantadas. Saber sobre quais teias simbólicas, históricas e quais as heranças consagradas no contexto da sociedade se faz de grande valia para compreender o fenômeno das intolerâncias religiosas como fator cultural.

Para assegurar a liberdade religiosa e combater as intolerâncias, a Constituição Federal de 1988 trouxe a liberdade religiosa como direito e garantia fundamental, previsto em seu artigo 5º, VI[9]. Bem como prevê na legislação esparsa normas que constroem um sistema legal de aparato aos intolerados, com conteúdo protetivo e repressor. A questão abordada, porém, é fruto de padronização social, o que faz com que o problema não se resolva simplesmente com a intervenção jurídica, é preciso que sejam traçadas politicas públicas que visem conscientizar e rever os valores culturais da sociedade. Cultura

7 "Desde o seu início, as religiões afro-brasileiras formaram-se em sincretismo com o catolicismo e em grau menor com religiões indígenas. O culto católico aos santos, de um catolicismo popular de molde politeísta, ajustou-se como uma luva ao culto dos panteões africanos" (PRANDI, 1998, p. 153).

8 "O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete" (GEERTZ, 2008, p. 93).

9 "É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias" (CF/1988).

e religião são norteadas por diversidades e pluralismo, neste sentido, no campo dos fundamentalismos, as razões se perdem quando uma cultura tenta impor à outra suas concepções, sejam religiosas ou não.

4 I CONCLUSÃO

Os conceitos de religião e cultura são intensamente vastos. Para compreender suas amplitudes é preciso conhecer as diversificadas conotações elencadas por diferentes campos de estudo e pela diversidade de autores que os compõem. Conforme o tempo e olhar, religião e cultura são enxergados de várias formas diferentes, e conter diferentes características. Desta forma, conclui-se pela interligação entre os conceitos de religião e cultura. Verifica-se que, em algumas culturas a religião se apresenta como projetor de regras, condutas e até mesmo valores. Em outras culturas, a religião é agregada às construções culturais da sociedade, de forma que às vezes até mesmo se adequam aos padrões traçados, sejam por usos e costumes, sejam por normatizações legais.

Dos conceitos analisados, fixou-se para o presente trabalho o conceito de religião proposto por Hanegraaff, o qual destrincha o conceito em três concepções, de religião, uma religião, e uma espiritualidade. E na projeção do autor, complementando pela Escola Italiana das Religiões, de entender a religião como plural, abrangeu a necessidade culminada no presente trabalho, que entende as religiões afro-brasileiras como uma religião, dentre tantas, existentes no bojo do pluralismo religioso brasileiro, não havendo que se interligar o conceito de religião exclusivamente ao cristianismo, apesar de tal percepção ocidental. Quanto ao conceito de cultura, vislumbrou-se que o conceito construído por Geertz, projeta-se na inclusão do objeto trabalhado, posto que, distingue a cultura enquanto um sistema simbólico de construção social, que carrega valores morais contidos em seu *ethos*, construindo-se da historicidade e da herança das memórias herdadas em cada sociedade.

Conclui-se que as intolerâncias religiosas no Brasil, em face das religiões afro-brasileiras, se apresentam como fruto de um passado escravista, de dominações do cristianismo e dos resquícios culturais deixados. Traços de desavenças religiosas, refletidas das perseguições históricas, aos quais ainda se refletem na cultura de classes dominantes, e minorias dominadas. O Brasil possui legislações eficazes e vigentes que abordam as intolerâncias religiosas, seja em caráter preventivo para funcionar como conscientização com a promoção de politicas públicas, seja de caráter repressivo através de processos e da aplicação da justiça. Contudo, impõe-se que o problema, encontra-se intrínseco na sociedade, o problema é cultural. Razão pela qual, medidas educacionais precisam ser colocadas em prática, promovendo debates inclusivos. Ao contrário da realidade fática, onde a promoção política expropria a neutralidade do Estado, na figura do próprio Poder Executivo. E ao invés de projetar a pacificação social e religiosa, acaba por disseminar animosidades e um discurso de ódio que acaba por incentivar a prática de intolerâncias.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. **Múltiplos Altares da Modernidade**. Rumo a um paradigma da religião em uma época pluralista. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_________. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BRANDÃO, Carlos. (2009). Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos De Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em https://url.gratis/IJU16k. Acesso em 27 de jul. 2021.

CROATO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução a femenologia da religião. Tradução: Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HANEGRAAFF, Wouter J. Definindo religião, apesar da história. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 202–247, 2017. DOI: 10.22478/ufpb. 1982-6605.2017v14n1.37583. Disponível em: HTTPS://periodicos. ufpb.br/index.php/religare/article/view/37583. Acesso em: 27 jul. 2021.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosacnaify, 2003.

MIRCEA, Eliade. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. Tradução: Walter O. Schlupp. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, 1998.

REIMER, Haroldo. **A liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SILVA, E. M. Entre religião, cultura e história: a escola italiana das religiões. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3474. Acesso em: 27 jul. 2021.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **MANA** 13(1): 207-236, Rio de Janeiro, 2007.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUPERAÇÃO DO RACISMO

Data de aceite: 01/02/2022

Sebastião de Assis Ribeiro
Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana
Especialista em tecnologias na educação

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar discussão em torno da importância da abordagem de referências positivas acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana como estratégia de superação do racismo através da educação escolar. Pretende contribuir para a construção de um ensino escolar mais igualitário. Com esse intuito foi realizada uma pesquisa na Unidade Escolar José Ribeiro Américo, município de São Raimundo Nonato, Piauí, Território Serra da Capivara, escola, esta, que recebe alunos oriundos do Território quilombola Lagoas, durante o segundo semestre de 2018. Como procedimento metodológico, desenvolveu-se pesquisas bibliográficas, análise do trato dado ao conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos, no acervo da sala de leitura, nos planejamentos dos professores (as) e na Proposta Pedagógica da escola. Foram feitas observações diretas das relações interpessoais envolvendo profissionais e alunos e alunos com alunos dentro do ambiente escolar. O resultado de tal análise evidenciou a ausência de ações pedagógicas voltadas para a questão das relações interétnicas, falta de referências positivas acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana e manifestações racistas nas relações interpessoais no ambiente escolar. A linha de pesquisa é educação, história e cultura afro-brasileira e africana. Faz uso do método qualitativo através da análise de documentos, livro didático e da observação direta.

PALAVRAS-CHAVE: Referências positivas, protagonismo, superação do racismo.

ABSTRACT: This article aims to present a discussion about the importance of addressing positive references about Afro-Brazilian and African history and culture as a strategy to overcome racism through school education. It aims to contribute to the construction of a more equal school education. The research was carried out at the José Ribeiro Américo School Unit during the second semester of 2018. For this purpose, as a methodological procedure, bibliographic research was carried out, analysis of the treatment given to the content of Afro-Brazilian and African history and culture in textbooks, in the collection of the reading room, in the teachers' planning (as) and in the pedagogical proposal of the school. Direct observations were made of personal relationships between professionals and students within the school environment. The result of such analysis showed the absence of pedagogical actions focused on the issue of interethnic relations; lack of positive references about Afro-Brazilian and African history and culture and racist manifestations in personal relationships in the school environment. The line of research is Education, history and Afro-Brazilian and African culture. It makes use of the qualitative method through document analysis, textbook and direct observation.

KEYWORDS: Positive references, protagonism, overcoming racism.

INTRODUÇÃO

A exaltação da história e da cultura afro-brasileira e africana, nas atividades escolares, dando visibilidade ao protagonismo negro, através da apresentação de experiências positivas, é fator determinante para eliminação do complexo de inferioridade, superação do racismo, afloramento do sentimento de pertença e fortalecimento da identidade racial, possibilitando melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem de estudantes afrodescendentes. Tal prática, favorece a interação social, eleva a autoestima e produz relações interétnicas baseadas no respeito e na valorização da diversidade cultural.

Ao falar em protagonismo e apresentações de experiências positivas temos em mente os bons exemplos de vida, as contribuições advindas de seus conhecimentos, valores, técnicas e inteligências demonstradas pelo povo negro na formação cultural brasileira de forma coletiva ou individual que, às vezes, são personificados em alguns líderes importantes como Zumbi dos Palmares, Dandara, Abdias do Nascimento, Francisca Trindade e muitos outros, conhecidos ou desconhecidos pela historiografia, mas que deram suas valiosas contribuições.

Dantas, Matos e Abreu (2012) afirma que as experiências de vida de homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor. Na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, o texto Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação e Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ao se referir ao trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar, no tocante à cultura afro-brasileira, de modo particular, "recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores". (BRASIL, 2006, p. 69).

Somos resultado das educações que recebemos. Isso mesmo! Educações no plural. Porque não existe só um tipo de educação. Existem vários. Nossos conhecimentos, valores, crenças, juízos, modos de pensar e agir são frutos das experiências educacionais que vivenciamos. O sentimento de pertencer a um determinado grupo étnico-racial, aceitando ou rejeitando nossa origem, por exemplo, depende dos estímulos e experiências que nos são oferecidos. No caso da educação escolar dos estudantes afrodescendentes, de modo específico, a exaltação das experiências positivas e do protagonismo negro, através da abordagem de conteúdos contendo exemplos de grandeza, virtudes e conquistas referentes à memória do povo negro, ou seja, da história e da cultura afro-brasileira e africana, promove a autoestima de crianças e adolescentes negras (os) produzindo uma educação baseada no respeito e na valorização à diversidade. Valorizar as representações positivas acerca do povo negro como forma de combater a discriminação racial constitui importante estratégia defendida pelos principais movimentos sociais que lutam pela superação do

racismo em nossa sociedade.

As discussões aqui apresentadas sobre a exaltação das referências positivas na abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana, no processo da educação escolar, foram organizadas em dois momentos: o primeiro momento apresenta uma discussão teórica e está dividido em quatro capítulos que, respectivamente, discute: as referências positivas na educação escolar; a imagem do povo negro presente ou ausente no livro didático; as relações interpessoais no ambiente escolar e, por último, discute a questão da preparação do profissional de educação para uma educação das relações interétnicas e superação do racismo. O segundo momento, deste trabalho, apresenta dados referentes às investigações realizadas numa Unidade Escolar de Ensino Fundamental da zona rural do município de São Raimundo Nonato,Território Serra da Capivara, Região Semiárida do Estado do Piauí. Tais investigações foram feitas através da análise documental, análise de material didático, entrevista e observação direta das atividades docentes e relações interpessoais ocorridas dentre os muros da escola.

AS REFERÊNCIAS POSITIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar costuma, na maioria das vezes, ser tratada de forma esporádica, abordando tão somente aspectos relacionados a seus hábitos alimentares, danças, vestimentas, músicas e rituais apenas na disciplina de história, em datas comemorativas ou culminância de algum projeto. É preciso ir além dessas apresentações limitadas e mostrar outras representações, focadas mais nas experiências de resistências, solidariedade, desenvolvimento tecnológicos, técnicas, planejamento, estratégias e conhecimentos diversos trazidos, em abundância, pelo povo negro para o Brasil. A escola, como instituição de formação cidadã, tem que assumir essa responsabilidade visando superar práticas que não valorizam a cultura afro-brasileira.

> A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da ideia e da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 41)

Considerando essas afirmações, cabe ao sistema escolar disponibilizar material didático adequado, oferecer condições dignas de trabalho e preparar adequadamente os profissionais de educação para uma abordagem positiva da história e da cultura afro-brasileira e africana em todo processo educacional escolar. Quanto mais presentes e positivas forem essas referências em relação à descendência étnica, maiores são as possibilidades de sucesso dos estudantes negros.

> É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p. 120).

No Brasil, foi o sistema escravista que desenvolveu e propagou o racismo, a discriminação e o preconceito racial contra os escravizados africanos e afrodescendentes. Mas a violência contra o negro não foi apenas física e psicológica, foi também historiográfica. Através da historiografia eurocêntrica, a cultura africana foi negada, inferiorizada, reprimida e tratada como coisa demoníaca. As manifestações culturais de matrizes africanas, como religiosidade, danças, culinária, estética, medicina natural e as tradições foram inferiorizadas pela a imposição do modelo cultural dos colonizadores.

> Sem ter a pretensão de mudar os rumos da história, podemos, entretanto, pensar em superar alguns de nossos problemas fundamentais, que ajudam a perpetuar as desigualdades entre nós, como o preconceito contra o negro e o mestiço. Como vimos, estes se ligam diretamente ao nosso passado, no qual os africanos eram considerados seres inferiores, incapazes de construir civilizações evoluídas como as europeias (SOUZA, 2014, p. 140).

Dessa forma, a ideologia escravocrata, construiu e fez prevalecer uma imagem inferiorizada e preconceituosa a respeito do negro e de sua cultura de modo que essa é a imagem do negro que, infelizmente, na maioria das vezes, ainda é propagada através do processo de educação escolar, fazendo o estudante afrodescendente desenvolver sentimento de rejeição pela história, memória e cultura do seu grupo étnico, internalizando a ideia de ser realmente inferior aos demais à sua volta, por causa de suas características físicas e/ou culturais, como cor da pele, tipo de cabelo, opções estéticas e religiosas e história dos antepassados, por exemplo.

Tamanha violência praticada contra o povo negro pelo sistema escravista maculou, mas não impediu o africano e seus descendentes de buscar, e conseguir, através de várias estratégias de resistência, manter viva sua cultura e sua história. Para Matos (2012) os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira. Deixaram marcas positivas e exemplos de grandeza. São esses exemplos de luta, resistência, solidariedade, inteligência, festividade, diversidade e beleza negra que representam a verdadeira memória da cultura afro-brasileira e africana. Por isso, devem ser exaltados e tratados como prioritários em sala de aula nos momentos de ensino/aprendizagem de forma interdisciplinar.

O acesso a materiais didáticos contendo registros positivos acerca do negro no Brasil, hoje, já não é tão difícil como há pouco tempo atrás. Nesse sentido, a Internet tem representado um meio decisivo, quando possibilita a pesquisa, a produção e difusão desses conteúdos. A literatura negra, apesar das dificuldades encontradas, vem rompendo algumas barreiras, sendo mais facilmente encontrada. Há também por parte de investimento em políticas públicas, principalmente a partir de 2003, quando exemplares de materiais

foram disponibilizados pela SECAD para estudo nas escolas, discutindo a questão das relações étnico-raciais no sistema educacional do Brasil. O FNDE, através do PNBE Temático, também distribuiu para as escolas publicas vários livros sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Em um nível mais avançado e abrangente, temos um valioso trabalho de 08 volumes, com quase dez mil páginas, intitulado Coleção História Geral da África, elaborado pela UNESCO, contando a história da África a partir da perspectiva do próprio africano, disponível em PDF. Com isso, não cabe mais o argumento da falta de material, como justificativa para não apresentação de referências positivas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A exaltação dessas representações positivas é uma forma de desconstruir estereótipos negativos em busca de uma educação mais justa, mais igualitária e mais eficiente no combate ao racismo, à discriminação e o preconceito.

AS IMAGENS DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PRESENTES OU AUSENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS.

O livro didático é, disparado, o material de apoio mais utilizado pelos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental. Não são poucos os casos em que ele é o único material utilizado durante todo o ano letivo, tanto pelos alunos, por não terem outras fontes de leitura, mas também pelos professores, que já naturalizaram esta situação. Dessa forma, dependendo de como o negro é representado, ou não representado, o livro didático pode ser um instrumento de propagação do racismo inferiorizando uns e exaltando outros. Ana Célia da Silva argumenta que,

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferências pela estética e valores dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

Assim, o livro didático se encontra numa posição decisiva na vida escolar de crianças e adolescentes afrodescendentes, na medida em que é considerado a principal fonte de informação dentro do ambiente escolar. Dependendo da imagem do negro que é mostrada, através dos textos, o discente pode se sentir valorizado ou discriminado, podendo influenciar diretamente na autoestima e na forma de ver o livro. No caso da invisibilidade, que é a negação, exclusão e não consideração, ou seja, o não aparecimento de textos positivos acerca da cultura afro-brasileira e africana levará consequentemente, à internalização da ideia de que somente a cultura europeia branca é importante. Principalmente por ser, para muitas crianças, o primeiro contato com o mundo dos livros, para outros continuará, por muito tempo, sendo um dos principais meios de acesso ao conhecimento histórico, cultural, literário e científico, o livro didático tem uma grande importância no processo educativo.

As normas, Leis, diretrizes e orientações pedagógicas que servem como referência curricular e subsidiam a elaboração do material didático nacional, baseiam-se, até esse momento, nos seguintes documentos: PCN, publicados em 1997, de 1ª a 4ª série e 1998, de 5ª a 8ª série; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96; lei 10.639/03; Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, e lei 11.645/08.

A produção da obra didática não é livre de intenções maliciosas por parte de quem as produz. No Brasil, ela é impregnada de ideologias que visam, antes de tudo, escamotear a existência das diferenças, evidenciando, muitas vezes, de forma sutil, um projeto ideológico de disseminação do mito da democracia racial. Segundo Carolina Viana Dantas, "essa concepção de cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção do material didático no Brasil" (DANTAS, 2012, p. 117). Os PCN que orientaram a produção dos livros didáticos adotado pelas Redes de Ensino de todo Brasil, pretendiam representar uma mudança no tratamento racial discriminatório presente na educação brasileira. Dantas (2012), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, complementa que o texto dos PCNs, "enfatiza o papel homogeneizador desta formulação anterior que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial produzida desde cedo no ambiente escolar" (DANTAS, MATTOS, ABREU, 2012, p. 118).

Nota-se que algo tem se mexido representando tímidos avanços no campo da legislação educacional acerca da história e da cultura afro-brasileira. No entanto, o reconhecimento e as mudanças necessárias em relação às referências positivas, objeto principal dessa discussão, ainda são mínimas, quando não ausentes.

> O "reconhecimento" ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados das famílias escravas, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação. (DANTAS, MATOS, ABREU, 2012, p. 125).

SOCIALIZAÇÃO E VISIBILIDADE DA PESSOA E DAS CULTURAS NEGRA ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Ao jogar luz sobre as relações interpessoais dentro dos muros da escola, partimos, não da dúvida, mas da certeza de que essas relações são permeadas de sentimentos racistas onde, principalmente, os/as estudantes afrodescendentes são as maiores vítimas. Para Lopes (2005) os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados.

> Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária (Lopes, 2005, p.186).

Dentre as várias formas de manifestações preconceituosas presentes no espaço escolar, nas relações entre alunos, os apelidos são os mais frequentes e, muitas vezes, disfarçam intenções maliciosas de inferiorização.

> Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, ainda na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. (BRASIL, 2006, p. 20).

O espaço escolar, como um todo, oferece, cotidianamente, inúmeras possibilidades de convivência, aprendizagem e troca de experiências entre todas as pessoas que atuam nesse espaço: porteiro, zeladoras, merendeiras, estudantes, professores, diretores, coordenadoras e secretário, etc. Ele exerce importante influência no processo de socialização de crianças e adolescentes bem como favorece a livre expressão de manifestações culturais dos grupos étnicos-raciais presentes na formação sociocultural de cada indivíduo. Dessa forma, as relações interétnicas que ocorrem nesse espaço devem servir como meio para realizar intervenções objetivando o combate ao racismo e a implementação de ações pedagógicas de respeito e valorização das diferenças. Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) temos que a "educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e instrucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura" (PCN, 1997).

> O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufrui-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. O esforço a ser desenvolvido, a partir desta proposta que aqui fazemos, deve extrapolar as fronteiras da sala de aula, derramar-se por sobre a escola e atingir a comunidade em torno dela, permitindo a todos os envolvidos novos comportamentos compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática (LOPES, 2005, p.187).

Através da mobilização, pode-se construir, em todo espaço interno da escola e no seu entorno, uma ideia majoritária onde prevaleça o entendimento da necessidade de mudança de postura de maneira que todos possam contribuir no dia a dia com referências positivas. O bom exemplo, em todos s de relações interpessoais, e mais especificamente

na relação profissionais e alunos, e entre alunos é a melhor forma de produção do respeito no ambiente escolar. Quem respeita é respeitado e ensina valores importantes como tolerância e sentimento de igualdade.

> A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da auto-estima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. (BRASIL, 2006, p.71).

Portanto, é imprescindível, pensar o espaço escolar na sua totalidade como um lugar de construção coletiva de aprendizagens, mas que há relações inter-raciais marcadas pelo sentimento de superioridade da cultura branca. É necessário não silenciar-se diante desse problema, visando construir convivências sociais sem divisão e/ou hierarquização racial.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIFICULDADES NO ENSINO ESCOLAR BRASILEIRO

Diante de qualquer dificuldade no ensino escolar brasileiro, a culpa recai imediatamente sobre o aspecto da qualidade do trabalho docente. É fato que muitos professores têm dificuldades para abordar, de forma positiva, questões relacionadas à história e à cultura afrodescendente nas escolas. No entanto, não é correto nem justo propor que os problemas na qualidade do ensino/aprendizagem sejam reflexos, apenas, de deficiências no processo de formação docente, sem antes levar em consideração a precarização do trabalho docente em todos os sentidos. Nesse sentido, Vera Neusa Lopes escreve:

> Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem. (LOPES, 2005, p. 187).

Profissionalmente, espera-se que todo professor saiba como proceder. Acontece que a precariedade das condições de trabalho não favorece a inovação da prática docente. O excesso de exigências burocráticas, a quantidade de alunos por turma, a carga horária em sala de aula, a prioridade a outras temáticas, pressão por melhores resultados nas avaliações externas, pouco tempo para planejamento e organização de material são problemas que dificultam o desenvolvimento de melhorias na prática pedagógica. É certo que para surtir os resultados esperados a formação precisa estar acompanhada de melhorias nas condições de trabalho.

As demandas dos movimentos negros por uma educação das relações ético-raciais

com foco na história e cultura afro-brasileira e africana resultaram em uma legislação que é, por muitos, considerada a maior conquista do povo negro em termos de educação no Brasil. Consequentemente surgiu a necessidade de uma adequação na formação profissional para atender as exigências legais da nova realidade. Trata-se da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade da inclusão curricular da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes oficiais de ensino. A partir de então, ainda longe do mínimo necessário, nota-se a existência de iniciativas no sentido da formação como forma de atingir os objetivos desejados. Nesse contexto:

> Algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnica-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais (FONSECA, SILVA, FERNANDES, 2011, p. 41).

Como a precariedade do trabalho docente parece não querer se encaixar nessa discussão cede-se, um pouco, para melhor dialogar com as bibliografias que apontam a formação docente como meio para que se alcancem os objetivos educacionais visados pela Lei 10.639/03. Considerando que esse seja o caminho, é preciso que haja mudanças curriculares, metodológicas, humanas e pedagógicas, bem como no foco das discussões sobre educação étnico-racial nas formações iniciais e continuadas. A formação docente não deve visar tão somente o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, mas direcionar o foco para o campo das representações positivas e da busca de uma metodologia adequada, que no espaço escolar seja realmente capaz de aflorar o sentimento de pertença e o fortalecimento da identidade racial e que seja capaz de desnudar os profissionais de convicções negativas.

> Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantém uma estrutura curricular disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presente em nossa vida cotidiana (FONSECA, SILVA E FERNANDES, 2011, p.42).

Ao tratar da questão da formação docente, toca-se num ponto que é crucial quando se pretende combater o racismo através da educação escolar, pois o professor tem papel decisivo na formação dos alunos e alunas. Uma formação profissional inadequada não prepara o professor para lidar corretamente com as situações de racismo presentes no ambiente escolar. Munanga (2005) ao referir-se a essa questão, assevera que:

> Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Também é importante ressaltar que a formação docente não deve limitar apenas

a preparar o professor para atuar democraticamente no seu ambiente de trabalho, mas incentivar a pesquisa como forma de produção de conteúdos na área da educação de afrodescendentes visando ampliar o conhecimento a cerca da trajetória escolar do povo negro mantendo o professor em constante mobilização em prol de uma educação sem discriminação racial.

> A produção de conhecimentos e a introdução de temas e conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores podem contribuir com a formação de professores em condições de lidar solidariamente com a diversidade cultural do Brasil. (CRUZ, 2002, p. 30).

ALGUNS DADOS SOBRE A PESQUISA

De todos os alunos matriculados, em 2018, na escola pesquisada, 82% são auto identificados como negros (pretos e pardos). Apesar da grande maioria dos estudantes ser formada por negros e negras, a análise documental demonstrou pouca ou, praticamente, nenhuma preocupação com a questão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Fato que evidencia uma invisibilidade de crianças e adolescentes negros na escola. Das 14 metas a serem alcançadas, no Projeto Político da Escola (PPP), apenas a décima terceira faz uma pequena referência à questão da cultura afro-brasileira, sendo assim descrita: Meta 13 - Trabalhar as temáticas (família, ética, respeito, solidariedade, justiça, diversidade cultural, meio ambiente e saúde).

No que se refere aos planejamentos mensais dos professores, a maior visibilidade sobre a questão étnico-racial foi encontrada nos planejamentos mensais da disciplina de ensino religioso do 5º ano. Onde, nos campos referentes aos objetivos e conteúdos, mencionam a importância da diversidade cultural e da convivência com o outro. No entanto não há, nos planejamentos mensais, previsões de ações que visem, de maneira clara e direta, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, evidenciando uma negação da cultura afro-brasileira na educação escolar.

Observando diretamente as relações pessoais e diálogos no ambiente escolar, foram identificadas as seguintes manifestações racistas: apelidos de inferiorização como Neguinho (a), Pretinho (a), Corró e Bulu; xingamentos entre alunos usando como referência características físicas como cabelo e cor da pele; exclusão na hora de selecionar alunos para algumas atividades e na escolha de times de futebol; punições mais rigorosas para alunos (as) negros; cantigas infantis que tratam como características negativas a cor preta e cabelo enrolado; desconsideração das manifestações religiosas de matrizes africanas; argumentos afirmando que na localidade quilombola os negros não se misturam com as outras pessoas e que homem negro famoso só procura mulher branca para casar; silenciamento diante de flagrantes de discriminação racial. Entre os alunos observa-se que a discriminação acontece mais por localidade e famílias, ou seja, dependendo da localidade

em que mora ou da família a que pertence, um aluno ou aluna negra será mais ou menos discriminado entre os colegas.

CONCLUSÃO

Considerando o que foi proposto para esse trabalho e as reflexões desenvolvidas até aqui acerca da temática em questão, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado. No entanto, sabe-se que esse assunto, devido à sua importância, deve ser aprofundado.

A bibliografia consultada, os documentos analisados e as observações feitas, nos levam a constatar que, mesmo havendo algumas iniciativas, ainda que tímidas, no sentido de mudar a visão a respeito dos povos negros, as referências positivas acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana ainda não fazem parte das abordagens dessa temática no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Nos livros didáticos, na prática docente e no ambiente escolar ainda predomina a imagem do negro visto como inferior. Dessa forma, diante de tal constatação, faz-se necessário realizar ações pedagógicas de combate ao racismo e desenvolvimento de uma educação das relações interétnicas através da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Nessa perspectiva, trabalhar a questão racial de modo interdisciplinar, priorizar o protagonismo negro nas abordagens sobre essa temática, trabalhar a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca do povo negro, incorporar no currículo e na Proposta Pedagógica da escola a história e a cultura afro-brasileira e africana, recusar o uso de material pedagógico contendo imagens negativas do povo negro, qualificar o corpo docente e melhorar as condições para trabalhar com as referências positivas sobre o negro, identificar problemas de cunho racial no ambiente escolar e agir pedagogicamente são intervenções que devem ser realizadas no intuito de combater o racismo e construir uma educação das relações interétnicas com base nos princípios de igualdade.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias.** Brasília, MEC/SECAD, 2005, 21-33.

DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (Org.). **O Negro no Brasil.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações Étnico-Racial e Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construido a auto-estima da criança. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola.** 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: [s.n.], 2005.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org).

Superando o Racismo na Escola. 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: [s.n.], 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: [s.n.], 2005.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola.** 2ª. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: [s.n.], 2005.s

SOUZA, Mariana de Mello e. **África e Brasil Africano.** 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2014.

CAPÍTULO 7

HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS SOCIOEDUCACIONAIS DE ALIENAÇÃO *VERSUS* EMANCIPAÇÃO - UMA ÓTICA ANARQUISTA

Data de aceite: 01/02/2022

Luana Aparecida Moraes
Licenciada em Pedagogia pela UEPG, Mestra em Educação pela UNICENTRO, Ponta Grossa (PR - Brasil). Principal publicação: "Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica" (Revista HistedBr Online)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir os processos de autogestão e heterogestão e o faz pautado em uma perspectiva socioeducacional, pois entende que não é possível falar em autogestão pedagógica sem falar em autogestão social e que, além disso, a educação se dá como um denso campo de disputa de interesses hegemônicos e contra-hegemônicos na organização capitalista. Como projeto radical e de difícil assimilação, porque ainda em devir, a autogestão é aqui explicada pelo cotejamento com o seu avesso, modelo social vigente: a heterogestão. O estudo parte de abordagem bibliográfica e depreende que a saída para a hegemonia heterogestora – e seus desdobramentos como a alienação – é a busca pela autogestão como projeto emancipador a ser forjado no seio de uma educação contra-hegemônica, também ela autogerida.

PALAVRAS-CHAVE: Autogestão; Heterogestão; Anarquismo; Educação.

HETERO-MANAGEMENT AND SELF-MANAGEMENT: A STUDY ABOUT THE SOCIO-EDUCATIONAL PROJECTS OF ALIENATION *VERSUS* EMANCIPATION – ANARCHIST OPTICS

ABSTRACT: This work aims to discuss the processes of self and hetero-management and does it based on a socio-educational perspective, because it understands that it is not possible to talk about pedagogical self-management without talking about social self-management and that, besides that, the education happens as a dense field of dispute of hegemonic and counter-hegemonic interests in the capitalist organization. As a radical project and of difficult assimilation, because still about to happen, the self-management is here explained by the comparison with its averse, social model existing: the hetero-management. The study was made from a bibliographical approach and comprehends that the exit to the hetero-management hegemony – and its outcomes such as the alienation – is the search for the self-management as an emancipator project to be forged in the core of a counter-hegemonic education, also self-managed.

KEYWORDS: Self-management; Hetero-management; Anarchism; Education.

Marginal, a discussão sobre autogestão é pouco debatida dentro da academia e algumas vezes tem seus princípios esquecidos dentro dos próprios movimentos sociais, além de se deparar com concepções desviadas do seu conceito original, essencialmente contra-

hegemônico. Em que pese, se Taibo (2010, p.28) afirma que a proposta libertária deve ser "orgullosamente anticapitalista", o debate sobre autogestão também é orgulhosamente marginal, como sinal de que ela é um projeto que não compactua com a ordem existente, estando, logo, à margem desta.

É passível a denúncia de que o capitalismo, como de praxe, cooptou o conceito libertário e o reconverteu a seu favor, pois pode-se encontrar discussões que abordam a práxis autogestionária com o sentido de "formação de líderes", "aumento dos lucros da empresa", "marketing" etc. Isso demonstra como o termo, essencialmente proletário, se converteu contra o próprio proletariado.

Aqui o anarquismo se dá como a filosofia política mais coerente para sustentar a discussão, pois além de a autogestão ser um dos seus pressupostos, exige todos os outros princípios ácratas para sua efetivação, pois sem qualquer um deles o outro fica inviável. Ou seja, para que a autogestão possa realizar-se, ela necessita que os pressupostos básicos do anarquismo estejam em marcha simultânea. Não há falar em organização autogerida sem que exista: a) liberdade (autogestão é autonomia plena), b) igualdade (não há hierarquia), c) solidariedade (demanda coletivo), d) antiautoritarismo (funciona pela fraternidade), e) antiestadismo (prescinde do Estado), f) internacionalismo (visa ao alcance global) e g) anticapitalismo (rompe com suas premissas).

Dentro do próprio anarquismo não são abundantes as discussões sobre autogestão, cabendo aí certa relevância em abordar o assunto, sob intenção de fazer circulá-lo dentro do próprio meio libertário, especialmente no que diz respeito ao campo educacional, que parece carecer ainda mais desse debate. Nas palavras de Antony (2011, p.216):

> De todos os pedagogos, os libertários buscam ser os mais consequentes, pois é necessário adaptar os meios ao fim. Se visamos a uma sociedade livre, libertária, devemos utilizar meios libertários. Se queremos homens autônomos, autogerindo-se, auto-educando-se, assumindo sua responsabilidade, é preciso que a educação seja ela mesma a mais autônoma e a mais autogerida possível.

O presente texto visa a apresentar a auto e a heterogestão em uma perspectiva *socioeducacional*, por isso toma como ponto de partida duas frentes, que se complementam: a educacional e a social, haja vista que tais conceitos devem ser tratados indissociavelmente, tanto pelo aspecto universal como local, já que não é possível conceber a autogestão pedagógica plena sem falar em autogestão social.

Entre o alcance de um futuro modo de produção e a não espera passiva do mesmo, o bordão é: "pensar globalmente e agir localmente". Se o global se perde, também se perde a totalidade da autogestão como processo de transformação social, que é o seu objetivo último.

Neste estudo, o campo educacional ganha destaque porque ele é espaço de forte disputa de interesses na trama social, já que a educação é um instrumento em potencial

que pode servir tanto para manutenção do *status quo* quanto para criação do pensamento contra-hegemônico, e, ainda que não exclusiva, é ferramenta imprescindível para a transformação social.

O estudo traz a ideia de que para tratar sobre autogestão uma estratégia é tratar do seu modelo oposto – a heterogestão – já que esta última é o modelo social vigente e dominante de regulação social. É porque se entende que a *autogestão plena* é um projeto de tipo novo que, embora já tenha acontecido em eventos como a Revolução Espanhola (1936 – 1939) ou as "Okupas", ainda não está em curso na sociedade como um novo modo de produção. Nesse sentido, a heterogestão assume o caráter de *realidade* existente enquanto a autogestão se caracteriza como um *projeto* ainda em devir, diametralmente opostos. Justamente por isso se torna mais fácil explicar a autogestão pelo que ela não é. Gutierrez (1998, p.7, grifo meu) auxilia a entender essa lógica: "Se consideramos que cada classe engendra uma ideologia própria em função de sua prática específica no contexto das relações sociais, *vamos notar que toda ideologia é mais facilmente perceptível a partir de uma outra ideologia [...]".*

HETEROGESTÃO: PROJETO DE ALIENAÇÃO

Os princípios autogestionários se chocam às relações sociais que estabelecemos hoje, porque estas acontecem num campo prenhe de *heterogestão*, que abarca todo campo de organização social: família, mídia, leis, economia, religião, valores, escola etc. Sustentada pelo *nomos* que vem "de fora", a heterogestão é definida, basicamente, como o "controle da atividade de um indivíduo por outro" (VIANA, 2008, p.2), ou, podemos defini-la pela expressão proferida por Proudhon (1998, p.95-96): "ser governado".

Essa afirmação nos leva a depreender que a heterogestão se configura como uma espécie de domínio, seja por explícita coerção ou implícita ideologia, além de deixar subentendida a ideia de que os indivíduos precisam ser constantemente controlados e que sintam, inclusive, necessidade desse controle, pois parte da alegação de que os seres humanos não possuem capacidade de autogovernar-se e de dispensar tutelas, normalmente conferidas por especialistas ou burocratas. A citação de Faria (1985, p.51, grifos do autor) elucida:

> Sob o discurso da necessidade de homogeneização do trabalho, a classe dominante julga-se capaz de gerir, determinar, guiar mesmo, os interesses das classes dominadas, pois acredita que estas nada fazem por livre iniciativa, mas somente atuam sob um comando inteligente, exercido, axiomaticamente, em nome dos **interesses coletivos**.

Kuenzer (2002) explica que a heterogestão surge de forma mais explícita quando o sistema artesanal é substituído pela introdução das máquinas, reforçada no taylorismo, que é quando essa forma de gestão passa a ser institucionalizada como fundamento da organização capitalista. Tal ideologia gerencial trabalha a serviço, também, da fabricação

de um tipo adequado de homem (*idem*, p.15). Outrossim, essa forma de gestão é afinada com a forma com a concepção social que se estabelece na relação dominante-dominado.

Nesse sentido, a heterogestão acaba se dando como um processo naturalizado que confere importâncias diferentes entre aquele que gere (pensa, idealiza) e o que é gerido (executa, cumpre), conferindo a estes atores uma relação de superioridade ou inferioridade: quem pensa normalmente está no topo da hierarquia organizacional, enquanto quem executa ou não possui um diploma reconhecido em determinada área fica em segundo plano, já que dentro da heterogestão o saber especializado valida a dominação sobre o conhecimento não formal (ou de experiência).

É por essa hierarquia autoritária que a pluralidade, típico elemento humano, acaba sendo abafada dentro das associações heterogeridas. Ora, se a heterogestão tenciona a linearidade e a previsibilidade, tolhe a autonomia e a criatividade porque se reduz à meras técnicas e ofusca a subjetividade humana, então ela também nega a pluralidade, substituindo esta pela homogeneidade. A negação da subjetividade é típica no modelo heterogestionário, pois interferências subjetivas passam a ser evitadas.

A organização heterogerida receia a imprevisibilidade humana: "Ameaçada pelo fantasma de uma invasão de afetividade e de condutas irracionais, a organização, de certo modo, impede a pulsão de vida de poder se desenvolver" (FARIA, 2008, p.11) o que propicia a pulsão de morte (reprodução, anti-mudança, homogeneização etc.) e impede os processos de criatividade. Por isso a organização heterogerida cria uma impessoalidade e se pauta em burocracias, além do conformismo e da ausência questionadora. Não à toa, Colombo (2003, p.18) faz um resgate etimológico da palavra hierarquia e mostra que "*hieros*" faz referência à palavra "sagrado", enquanto "*arkhia*" remete ao binômio "forma política". Quer dizer, um poder escatológico e naturalizado que não é questionado ou de fato compreendido.

Como a heterogestão se caracteriza por um domínio externo que tolhe a autonomia humana, é possível dizer que ela atrofia a capacidade de criação e de autogoverno do indivíduo e isso culmina no que pode ser chamado de *desumanização*, porque a heterogestão "nadifica" o homem, já que o que nos torna humanos é justamente a capacidade de criar e projetar meios e fins. Se essa capacidade teleológica é mutilada, então se mutila a própria condição do ser humano, que tendo seu trabalho pensado pelos outros não domina por completo o resultado do seu próprio produto:

> Se o homem é objeto do trabalho, meio de produção, não um sujeito pensante que pode decidir por si e com outros homens associados com seus meios de produção, fica reduzido a um objeto, propriedade de um sujeito privilegiado: patrão ou Estado. Sob essa alteridade fracassa a liberdade; naufraga o homem; [...] (BOOKCHIN, 2004, p.92).

Diante disso, a heterogestão transparece o processo de racionalização que adentra os diversos campos sociais do trabalho, coisifica o homem ao retirar-lhe sua capacidade

de criação e autodeterminação, porque restrito à execução e à mercantilização; expropria aquilo que devia ser sua própria produção cultural; nega a complexidade do ser humano e seu aspecto subjetivo e tenciona a linearidade das relações humanas. A heterogestão expropria o homem do próprio homem, tornando o ser humano um adendo para preservação do *status quo*. Desemboca no que Faria (1985, p.56) denominou por "idiotismo profissional" e, acrescento, existencial.

Em suma, é possível resumir tal modelo de gestão (seja na empresa ou na existência) em características básicas como: a) assimetria de importância entre aquele que idealiza e o que executa, b) existência de hierarquia mais ou menos intensa/autoridade ilegítima c) negação da dimensão subjetiva do sujeito, d) controle e eficiência, e) racionalismo instrumental, f) burocracia, g) poder centralizado e arbitrário h) tecnicismo e i) alienação.

AUTOGESTÃO: PROJETO DE EMANCIPAÇÃO

Ao lembrar sobre a dependência e necessidade de autoridade que a heterogestão difunde, é possível relacionar ao que afirmou Proudhon (1975, p.239): "Tantos quantos somos queremos um chefe ou chefes [...]". Porém, conclui: "Ninguém é rei; somos associados, quer queiramos quer não". Assim, a autogestão aparece para colocar em xeque o descrito nas linhas acima.

Segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p.34) há tal perspectiva de aspecto micro (apropriação das fábricas) que pode ser definida como autogestão operária, que é a autogestão a nível de unidades produtivas e que "significa a plena participação dos produtores na gestão de todas as funções essenciais do processo de produção dentro da empresa".

Sendo o avesso do capitalismo e antítese da heterogestão, a autogestão acaba se constituindo como uma totalidade em si, não podendo, portanto, fazer parte de uma outra totalidade. É por isso que ela se caracteriza, em último grau, em um novo modo de produção e, consequentemente, um novo modo de regulação social com novas convenções éticas. Portanto, numa perspectiva mais ampla e não estritamente econômica ou empresarial, a autogestão

> trata-se de uma forma de autodeterminação dos seres humanos como seres autônomos e conscientes [...]. A autogestão deveria ser considerada, do ponto de vista filosófico, como um processo que vise superar a alienação das capacidades humanas no contexto das relações sociais (OUTHWAIT; BOTTOMORE, 1996, p.34).

Ou seja, a autogestão se dá como o modelo em que os seres humanos se autodeterminam e cuidam diretamente dos assuntos de seus organismos associativos, livres do domínio de terceiros e das tutelas arbitrárias. Trata-se, então, de um "gerir-se a si próprio". Para aclarar ainda mais, Faria (1985, p. 77) expõe que "a autogestão é um projeto que remete à organização direta da vida coletiva em todos os níveis, suprimindo um

aparelho de direção: o Estado", pois a autogestão demonstra a crença de que o indivíduo, desde que cultivado em uma sociedade que propicie uma cultura de altruísmo e não de egoísmo, e de emancipação e não de alienação, pode atuar por ele mesmo, porque é um ser cultural, mas alienado pela forma de organização social. Assim, homens e mulheres teriam capacidade de assumir as funções que o Estado acabou confiscando. Válido lembrar que:

> [...] rejeitar o Estado não é rejeitar a organização. Aqueles para quem o Estado é de uma absoluta necessidade, fazem, voluntariamente ou não, sérias confusões entre ***Estado*** e ***Sociedade***. É verdade que os seres humanos não podem viver sem ***ordenar*** suas relações e suas ações. Precisam, para isso, dotar-se de estruturas políticas e de organizações de gestão. Todavia, é completamente falso crer que o Estado é a única forma de organização possível [...] (FAF, p. 27, grifo dos autores).

Da mesma maneira que o anarquismo não dispensa a ordem, apenas o governo instituído, a autogestão não dispensa a organização, mas as coerções institucionalizadas. Dispensar a hierarquia, a burocracia e o governo instituído, não significa dispensar a coordenação e a ordem, significa apenas que elas serão exercidas de maneira voluntária em função da clareza ética sobre o que é necessário ser feito.

É possível relacionar a autogestão com o mutualismo que, para Walter (2000, p.48): "Consiste em acreditar que, em lugar de recorrer ao Estado, a sociedade deveria ser organizada por indivíduos que tomariam decisões voluntariamente, sobre uma base de igualdade e reciprocidade". Em outras palavras, a autogestão busca devolver ao ser humano o exercício da consciência ou, em última instância, auxiliar no desenvolvimento dessa consciência.

Já que a autogestão é o oposto da heterogestão, então é possível afirmar que ela visa a descontruir a ideologia dominante, além de dissolver o poder, a divisão entre trabalho intelectual e manual; desmantelar o *status quo* e desnaturalizar a ideologia da dominação. Motta (1979, p. 129) faz uma clara observação de que "[...] a transformação efetiva de qualquer sociedade, e a brasileira não foge à regra, terá que passar pela superação da relação dirigente/dirigido se a sua meta for realmente a igualdade e a liberdade" e desconstruir esse ideário demanda tempo, condições, esforços e também uma educação crítica e livre.

Sendo o oposto daquela, a autogestão pretende devolver ao sujeito o exercício consciente do trabalho, ou seja, da ação sobre o seu próprio meio. Para Colombo (2003, p. 31, grifo nosso):

> Tanto a legitimação quanto a crítica do poder são formas políticas de regulação social ***especificamente humanas***. Os homens são os únicos animais capazes de opor-se à ordem estabelecida, e, por consequência, os únicos capazes de escolher entre a submissão e a rebelião.

Isso significa que as organizações, bem como as convenções que as sustentam, podem ser constantemente significadas e ressignificadas e que assim como o Estado

não é um dado natural, mas construído socialmente, podem ser também descontruídas. A capacidade criadora e recriadora do homem permite a ele refletir sobre suas convenções e instituições, fator necessário para abrir possibilidades à autogestão.

Substituindo a hierarquia pelo rodízio de funções ou por cargos não fixos e funções revogáveis, a organização autogerida reconhece que ninguém é superior a ninguém em uma associação, pois todos têm algo a oferecer e todos têm algo a receber.

E substituindo a homogeneidade pela pluralidade, pode-se afirmar que como em toda associação é impossível negar que a autogerida estará livre de dissensos, haja vista que dissuadir é natural do ser humano e até mesmo salutar. Aqui entra o que Kropotkin (1980, p. 70) já explicava: "Na Comuna, sobretudo no princípio [...] a rua, a seção, toda a cidade, toma as deliberações, – não por maioria, mas por discussão até que os partidários das duas opiniões opostas ou diferentes acabem por aceitar voluntariamente mesmo para experiência [...]": o livre acordo e o bom senso sendo postos em prática. Daí a importância de uma ética libertária que não confunda liberdade com libertinagem e que possa discernir em prol da associação como um fim comum, não do interesse particular. A "[...] nossa liberdade é forçosamente uma liberdade social e nunca se pode esperar *fazer exatamente o que nos apraz*, sem nos preocuparmos com os problemas coletivos" (FAF, p. 48, grifos dos autores), daí valores como o altruísmo.

É partindo do "simples ao complexo e de baixo para cima" que a autogestão sucederia; tudo organicamente interligado com o meio e em prol das necessidades do ser humano e não do mercado e suas nocivas consequências.

No que concerne aos aspectos organizacionais, a autogestão se constituí por características como: a) supressão dos cargos ou revogação, b) rodízio de funções, c) comunicação e transparência, d) assembleia geral, e) livre acordo, f) associação voluntária, g) apoio mútuo e alteridade, h) prática contestadora e i) autossustento, além de algumas posturas como inciativa e criatividade e dos diversos valores já mencionados como: liberdade, igualdade e solidariedade, que são essenciais.

HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO NA ESCOLA

No anarquismo, a educação é um dos elementos que recebem papel de suma importância e é um dos tópicos mais desdobrados, já que um instrumento em potencial para alcance da transformação social. É aí que autogestão educacional encontra sua sustentação e que habita a crítica sobre a escola hegemônica. Relações autoritárias, alienação do trabalho, hierarquia, avaliações arbitrárias, quantidade em detrimento da qualidade, produto e em detrimento do processo, gerencialismo, tecnicismo e diretrizes heterônomas, além das consequências desses fatores, como a competitividade, a alienação e a manutenção da sociedade de classes, são as denúncias – muito atuais – que partem de uma educação libertária.

Como um de seus objetivos, a educação anarquista procura "[...] formar o espírito crítico e o distanciamento necessário em relação às instituições, para que o indivíduo torne-se autônomo e desenvolvido [...]" (ANTONY, 2011, p. 24). Mas, para isso, é preciso ensinar *pela* e *para* a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a coletividade, o que não está sendo feito na escola heterogestora, típica do sistema social heterogerido, pois a escola é, majoritariamente, o reflexo da sociedade que a acomoda, porque uma de suas instituições.

A escola hoje não rompe com práticas de controle, seja ele explícito ou implícito. Por vezes trabalha com metodologias diferenciadas, mas sem questionar radicalmente o *status quo*; há a realização de atividades mais libertadoras, sem, no entanto, fazer a crítica às mazelas sociais.

O termo "autogestão" surge na década de 1950 e o binômio "autogestão pedagógica" remonta dos anos 1960, especialmente a partir do Maio de 68, segundo Lenoir (2017, p.53). Para tratar a seu respeito é suficiente, aqui, imprimir as características mais genéricas acima citadas, agora num campo específico, que é a escola. Se Gallo (1990, p. 27) versa que a autogestão social se define como a gestão da sociedade por ela própria, partindo da mesma lógica é possível afirmar que a autogestão educacional ou pedagógica se define, então, como a gestão do pedagógico ou da escola pelos próprios atores escolares, sem a interferência de terceiros que não da comunidade interessada.

O anarquismo aplica o princípio do antiestadismo no debate da educação autogestionária, pois entende que enquanto existir um Estado que naturalmente dite o seu sistema educativo, a escola não pode desfrutar de autonomia plena e sem isso a autogestão plena também não acontece. Para Viana (2008, p. 7): "A autogestão pedagógica só tem a possibilidade de se desenvolver plenamente em uma futura sociedade autogerida. Caso contrário, será uma 'autogestão' mutilada, pois limitada pelas exigências escolares (burocráticas), pela estrutura dominante, etc.".

A autogestão extrapola a própria gestão democrática, pois esta ainda acomoda a heterogestão, ainda que de maneira mais sutil: alguém gere alguém, os cargos não são revogáveis, não há rodízio de funções e nem autossustento. É em função da hierarquia que se assiste, na escola, a uma corrente de autoridade que acaba tornando o município melhor que o diretor, o diretor melhor que os pedagogos, que "são" melhores que os professores e estes, por sua vez, melhores que os alunos(as), ignorando que cada um tem algo a oferecer e a aprender.

Por esta lógica, a gestão democrática entraria na cogestão, que aproxima o operário, mas não vai ao cerne do problema e pode, segundo alguns enfoques, não ser um passo em direção à emancipação, mas uma estratégia contraproducente para alcance da autogestão pedagógica. Portanto, a gestão democrática não se trata de uma heterogestão pura, mas tampouco de uma autogestão.

No organismo autogerido a autoridade é questionada (quando existe, é consentida por questões de legitimação), pois a autoridade origina dependência de hierarquias, ou

o que Luengo (1993, p.41) chamou por “segurança-autoridade”. A dependência acaba substituída pela *interdependência* entre os envolvidos, para alcance do objetivo comum da organização.

Assim, é possível ir buscando uma práxis libertária ao operar pela desestabilização de hierarquias, tecer questionamentos ao poder, realizar o exercício da liberdade responsável, a desconstrução das dependências, disseminar valores éticos, recriar novas formas de atuação e trabalhar com um currículo formal e informal crítico, buscando repensar nossas relações a partir do que afirmou Machado (2004, p. 15): “A autogestão, ao invés de instaurar-se imediatamente, deve ser construída progressivamente pela negação paulatina da heterogestão”, pois ela é um lento processo.

Assim a hierarquia não é criticada apenas por outorgar a existência de cargos e funções, legitimando “quem sabe e quem não sabe”, mas porque ela sustenta a ideia de que uma função é mais importante do que a outra, ou que algumas pessoas são mais importantes do que outras. Logo, enquanto houver uma educação para a elite e outra para os pobres, e enquanto diversos preconceitos (raciais, sexuais, regionais etc.) não forem superados, ainda existirão pessoas que de fato terão privadas as suas condições de saber agir em liberdade, saber participar, saber questionar e autogerir-se.

Antony (2011, p. 206-215) realiza uma tentativa de definir concepções práticas da “utopia” educativa libertária. Separo alguns que são do interesse: a) A escola estatista é amplamente questionada pelos anarquistas, portanto, a escola deveria ser independente da autoridade do Estado, b) A escola libertária é assunto de todos, ou seja, não pertence a especialistas, c) Ela deve ser capaz de autogerir-se, d) Ela precisa pensar em uma educação integral no sentido da omnilateralidade, e) Precisa ser uma escola da liberdade para a liberdade, que questione a autoridade e saiba diferenciar igualdade de homogeneidade e promover a autonomia, f) É uma escola engajada às utopias libertárias com vista à emancipação. Além de outros diversos aspectos já muito difundidos no meio anarquista, como a Educação Integral, a confecção dos próprios materiais, circulação de informações, oficinas, autossustento etc.

Já Lenoir (2017, p. 81) apresenta alguns princípios para a pedagogia autogestionária: a) a dimensão coletiva deve ser propiciada e qualificada, b) precisa haver clima de conforto para aprender e agir em liberdade, c) que todos se sintam em pé de igualdade e dispostos a colaborar, d) reduzir ao máximo a assimetria da relação pedagógica, e) zelar pela ética autogestionária e o respeito ao outro. É por isso que a resignação também é um elemento presente em organizações que se queiram autogestionárias: “Assim sendo, a dinâmica educativa da anarquia deve ser eminentemente coletivista, em detrimento da preponderância individualista que sufoca qualquer forma de autogestão” (LUENGO, 1993, p. 16) e aqui entra o fator da solidariedade ácrata.

Contudo, uma observação importante precisa ser feita: essa capacidade de autogoverno é prenhe no ser humano, porque um ser cultural, dotado de função teleológica

e de capacidades físicas e mentais complexas. Assim, a capacidade de autogestão é como uma pré-disposição nos indivíduos. Porém, ela ainda precisa ser estimulada, porque dentro da conjuntura que conhecemos e do modelo de regulação social em que vivemos, é um fato que *maioria* das pessoas não têm capacidade nem política, nem econômica e nem psíquica para autogerir-se e viver em autogestão. Isso porque o modelo de organização social ao qual estamos acostumados é heterogerido e, sendo assim, não propicia o desenvolvimento da autogestão, pelo contrário, o impede constantemente.

Ou seja, o governo heterônomo só será dispensado quando houver o autogoverno e, por outro lado, para que as pessoas aprendam a se autogovernar são necessárias diversas condições que não estão sendo propiciadas ao ser humano. Por isso é tão difícil realizar a autogestão hoje, porque ao mesmo tempo em que existem obstáculos objetivos (Estado, legislação, burocracia, economia, falta de autossustento) existem ainda os subjetivos (egoísmo, inveja, prepotência, violência, concorrência, dependência e etc.).

Na escola, no bairro, na empresa, é preciso admitir que será necessária insistência para ir trabalhando de maneira autogestionária, pois haverá resistências de toda ordem. Ora, percorrer um caminho contrário a diferentes princípios que nos foram inculcados e que há tempos nos condicionam e cristalizam o pensamento é tarefa árdua que não se realiza de um dia para o outro. Como disse Lenoir (2017, p.73): "[...] é óbvio que não nascemos autogestionários, tornamo-nos".

A autogestão já se configura em si um princípio educativo. Segundo Novaes (2009), quando inseridos nela, seus envolvidos aprendem a desnaturalizar as hierarquias, aprendem a trabalhar coletivamente, aprendem a fazer rodízios, aprendem a se comunicar e girar a informação, aprendem o altruísmo, a liberdade e a responsabilidade, aprendem a participar e decidir, conhecem os processos desde a limpeza à tomada de decisão e gestão dos recursos. Ela é, portanto, a "magnífica escola" (i*dem*, p. 2). Recriar nossas maneiras de ser, pensar e agir que são repletas de vícios e contradições, exige empenho, autodisciplina e convicção de causa. Daí a crítica a uma educação que além de não auxiliar nesse processo emancipador ainda ambiciona uma outra, de caráter alienante.

Tem-se a ideia de que ser íntegro é algo irrealizável em função dos vícios antiéticos que compõem o ser humano. No entanto, esses vícios são, em grande parte, resultado de uma forma de organização social também imoral, pois os anarquistas estão convencidos de que a "imoralidade é a consequência de uma organização viciosa da sociedade" (GUÉRIN, 1980, p.27).

Não obstante, uma das saídas para a hegemonia heterogestora e seus desdobramentos como controle, violência, hierarquia e alienação é a busca pela autogestão como projeto emancipador, da defesa por práticas de assembleias, rodízios, giro de conhecimentos e informações, dialogicidade, apoio mútuo, autossustento, horizontalidade, livre acordo, criatividade, contestação às mazelas organizacionais e sociais, além de valores como generosidade, compromisso, honestidade, humildade, respeito, empatia,

bom senso, alteridade, vontade, autocrítica, autoformação, autoconsciência, autoavaliação e autodisciplina.

Concluindo, o sistema capitalista é balizado por fatores econômicos e político-ideológicos contrários aos da autogestão, mas ela anuncia que o autogoverno humano, consciente, é possível pela capacidade de discernimento que temos como seres culturais, aptos à arte, à ética, à autodisciplina e à criação, e que está presente em nossas relações sociais, ainda que de maneira latente. Ela busca desenvolver a consciência do homem sobre seu trabalho, expropriada pelo sistema de acumulação que condiciona objetivamente e subjetivamente os indivíduos a se conformarem com a existência do comando como coisa insuperável – até mesmo desejável – e o faz por meio de diversas estratégias, inclusive a educação.

A autogestão e suas premissas como apoio mútuo e auto-organização já esteve presente em outras sociedades antigas, distantes das regras do mercado, como lucro, concorrência e o próprio Estado. Como mostrou Graeber (2011), a autogestão e as práticas hoje denominadas “anarquistas” (apoio mútuo, troca, antiestadismo, auto-organização) não são uma utopia, senão uma possibilidade humana que já existiu e pode voltar a reexistir, para além das experiências latentes e temporárias. Quer dizer, o anarquismo apenas transformou em “projeto formal e político” este modelo para que seja exercitado, mesmo sob a existência do Estado, do capitalismo e do neoliberalismo.

Se a heterogestão mutila a ação consciente do homem sobre seu meio, então também mutila o resultado do seu trabalho e do próprio homem. É aí que se questiona a educação que tem sido alienada e alienante; uma educação pensada para formar sujeitos *sujeitos,* porque orientada para fins de mercado. Cabe aqui a importância de germinar uma educação crítica e autogestionária: se se quer um homem autônomo é preciso trabalhar *para* e *pela* a autonomia.

A autogestão pedagógica será plena quando da plenitude de uma nova organização social autogerida, mas para uma nova sociedade se faz necessário um novo homem, e para um novo homem, uma nova educação.

O trabalho finda com o que apontou Colombo (2003, p.46): “a criação histórica e coletiva da liberdade exige a rebelião contra o que é – o que é estabelecido – para que advenha o possível – o que ainda não é”. Concluo, por fim, que a autogestão demanda condições objetivas e subjetivas para tanto, numa relação de convergência e de exercício paciente. Ela é um projeto forjado em uma nova ética humanista e em processos educativos contra-hegemônicos que devem ser expandidos e continuar em marcha.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Michel. *Os microcosmos:* experiências utópicas libertárias, sobretudo pedagógicas: utopedagogias. São Paulo: Imaginário, 2011.

BOOKCHIN, Murray. Autogestão e tecnologias alternativas. In: *Autogestão hoje:* teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca, 2004, 61-84.

COLOMBO, Eduardo. *Anarquismo, obrigação social e dever de obediência.* Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.

FARIA, José Henrique. *Relações de poder e formas de gestão.* Criar Edições/FAE, Curitiba, 1985.

FEDERAÇÃO Anarquista Francófona (FAF). *O anarquismo hoje:* um projeto para a revolução social. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Faísca, 2005.

GALLO, Silvio. *Educação anarquista:* por uma pedagogia do risco. 1990, 312f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990.

GRAEBER, David. *Fragmentos de antropología anarquista*. Barcelona: Vírus Editorial, 2011.

GUÉRIN, Daniel. As idéias força do anarquismo. In: MALATESTA, E. et. al. *O anarquismo e a democracia burguesa*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.7-34.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. Autogestão de empresas: considerações a respeito de um modelo possível. *Revista Administração de Empresas*. Vol., 28, n. 2, abr./jun., 1988. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol28-num2-1988/autogestao-empresas-consideracoes-respeito-modelo-possivel> Acesso em: ago. 2017.

KROPOTKIN, Piotr. Sobre o governo representativo ou parlamentarista. In: MALATESTA, E. et. al. *O anarquismo e a democracia burguesa*. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.45-75.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica:* as relações de produção e a educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENOIR, Hugues. *Autogestão pedagógica e educação popular:* a contribuição dos anarquistas. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editorial Intermezzo, 2017.

LUENGO, Josefa Martín. *A escola da anarquia.* Rio de Janeiro, Achiamé, 1993.

MACHADO, Wilton Rodrigues. Pedagogia libertária: projeto e utopia educacional na sociedade capitalista. *Revista Urutágua*. Quadrimestral – n. 10 – Ago./Set./Out./Nov. – Maringá – Paraná – Brasil – 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/010/10machado.htm> Acesso em: 10 out. 2012.

MOTTA, Fernando Prestes. *Empresário e hegemonia política*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NOVAES, Henrique. A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado. *Revista e-Curriculum*, vol. 5, n 1, dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3250 > Acesso em: 17 fev. de 2017.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX***.** Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade?* 2a ed. Lisboa: Estampa, 1975.

TAIBO, Carlos. *Tomar el poder o construir la sociedade desde abajo?* Um manual para assaltar los infiernos. Madrid: Creative Commons, 2015.

VIANA, Nildo. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. *Revista Urutágua.* N. 16 ago./set./out./nov. 2008, Maringá, p.1-9. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/016/16viana.htm> Acesso em: 15 fev. 2013.

WALTER, Nicolas. *Sobre o anarquismo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

CAPÍTULO 8

O MATRIMÔNIO NO *FUERO REAL* DE ALFONSO X, O SÁBIO

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 10/01/2022

Eliezer dos Santos
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Laboratório de Estudos Medievais – LEM
Maringá – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6325942349776308

Jaime Estevão dos Reis
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Laboratório de Estudos Medievais – LEM
Programa de Pós-Graduação em História – PPH/UEM
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UEM
Maringá - Paraná
http://lattes.cnpq.br/0512479141984737

RESUMO: O matrimônio durante a Idade Média se apresentava como assunto de grande relevância, na medida em que era alvo de disputas por controle entre os poderes laico e clerical. A nobreza utilizava-se desta instituição para formar vínculos matrimoniais estratégicos, visando a segurança na transmissão da herança entre os familiares, bem como o engendramento de famílias poderosas. Noutra linha, a Igreja, buscava estabelecer um controle exclusivo sobre o casamento, tornando-o um sacramento, inserindo, desta forma, o relacionamento sexual dentro de normas rígidas, com redução do prazer e com finalidade de procriação, impondo, com isso, sua doutrina matrimonial que divergia dos intentos seculares. Neste capítulo abordaremos a fonte denominada *Fuero Real*, de autoria do monarca castelhano Alfonso X, (1252-1284), que trata especificamente no Livro III de temas relacionados à família, casamento, consentimento entre outros assuntos, revelando-se uma obra importante para análise da normatização do casamento no século XIII na Península Ibérica.

PALAVRAS-CHAVE: Idade Média; Casamento; Família; Igreja; *Fuero Real*

MARRIAGE AT THE FUERO REAL OF ALFONSO X, THE LEARNED

ABSTRACT: Marriage during the Middle Ages was a subject of great relevance, as it was the target of disputes for control between secular and clerical powers. The nobility used this institution to form strategic marriage bonds, aiming at security in the transmission of the inheritance among family members, as well as the engendering of powerful families. In another line, the Church sought to establish exclusive control over marriage, making it a sacrament, thus inserting sexual relationship within rigid norms, with reduction of pleasure and for the purpose of procreation, imposing with this, its matrimonial doctrine that diverged from secular intentions. In this chapter we will address the source called Fuero Real, authored by the Castilian monarch Alfonso X, (1252-1284), which deals specifically in the Book III of themes related to family, marriage, consent and other subjects, revealing an important work for the analysis of the regulation of marriage in the thirteenth century in the Iberian Peninsula.

KEYWORDS: Middle Ages; Marriage; Family; Church; *Fuero Real.*

1 I INTRODUÇÃO

O casamento foi objeto de disputas ao longo da Idade Média. Por um lado, era requerido pela Igreja e, por outro, era reclamado pelo Estado, possuía, ao mesmo tempo, uma natureza profana e religiosa, sendo objeto de controvérsia entre os poderes secular e clerical, que buscavam estabelecer o controle sobre a instituição, o primeiro no direito e, o segundo, no cerimonial.

Nos primeiros séculos do cristianismo, o casamento não era amplamente aceito pela Igreja, e o comportamento casto ou a virgindade eram exaltados em detrimento da união. Neste contexto, para uma corrente ascética do clero era melhor ao homem ou mulher que vivessem de forma a renunciar qualquer ato sexual dentro ou fora do casamento.

Para o poder laico, entretanto, o casamento era visto como uma oportunidade de estabelecer estratégias familiares e formar poderosas alianças políticas. Desta forma, por uma análise da visão laica sobre o casamento, verifica-se que, diferentemente da Igreja, a pretensão era a manutenção da propriedade ou até mesmo o aumento desta, através de casamentos arranjados, nos quais a afetividade não era considerada.

A partir do século IX, a historiografia aponta para um marco decisivo na história do casamento na Idade Média ocidental. Neste período, a Igreja obteve êxito em consolidar seus valores ao matrimônio e se observou um esforço conjunto entre o poder espiritual e o secular para elaboração de legislações que atendessem às demandas oriundas de relações matrimoniais.

Alfonso X, o Sábio (1252-1254), com auxílio de juristas, investiu na tarefa de constituir as bases jurídicas sólidas que tratavam de diversos aspectos da sociedade. Foi reconhecido como um dos monarcas europeus que mais trabalhou na elaboração de institutos jurídicos, sendo responsável pela criação do *Fuero Real* – entre outras obras jurídicas – que assegurava a hierarquia social e suas práticas, bem como consolidava o poder monárquico.

O *Fuero Real* obra jurídica composta de (4) livros (72) títulos e com (550) leis demonstra a importância que o monarca castelhano dava ao casamento, na medida em que reserva parte do Livro III, para tratar de assuntos relacionados à família, casamentos, arras, testamentos, heranças, doações, temas que surgem como consequência dos laços conjugais.

Neste texto, analisamos o casamento no *Fuero Real* de Alfonso X, o Sábio, por intermédio da análise das normativas relativas a esta instituição em Castela e Leão no século XIII.

2 I O CASAMENTO NA IDADE MÉDIA

O casamento no Ocidente medieval, evidenciou um conflito entre duas instituições,

o Estado (poder laico) e a Igreja (poder religioso). O Estado, com base nas leis, buscou estabelecer regras de comportamentos tradicionais para assegurar as relações de produção, e manter os graus de hierarquias separados, nos quais, de um lado estavam os senhores, e do outro, os camponeses, fazendo com que a história do matrimônio não fosse a mesma nas camadas sociais. A Igreja, por outro lado, procurava colocar o casamento sob o controle dos sacerdotes, enquadrando-o em regras de comportamento religioso, de acordo com os costumes e a moral cristã (DUBY, 2011, p. 13-14).

Em razão dos diferentes interesses em relação ao matrimônio, denota-se que houve uma estimulação de reflexão sobre o tema, gerando um esforço por regulamentação, e mesmo que o assunto em sua maioria tivesse sido escrito por homens do clero, se observa uma diversidade de explicações que auxilia o trabalho do pesquisador da história do casamento (DUBY, 2011, p. 14).

Acerca dos interesses opostos de Estado e Igreja, Georges Duby em *Idade Média, Idade dos Homens* (2011), pontua a atuação de cada poder quanto ao tema casamento:

> Coloquemos, portanto, em primeiro lugar, frente a frente, os dois sistemas de enquadramento, os quais, por seus objetivos, são quase inteiramente estranhos um ao outro: um modelo leigo, encarregado, nessa sociedade ruralizada, na qual cada célula tem raiz num patrimônio fundiário, de preservar, geração após geração, a permanência de um modo de produção; um modelo eclesiástico cujo objetivo, atemporal, é refrear as pulsões da carne, isto é, reprimir o mal, represando numa moderação estrita as irrupções da sexualidade (DUBY, 2011, p. 14).

A instituição matrimonial delineada na Idade Média possuía como objetivo principal a manutenção da paz, que garantia a ordem na sociedade, ademais, os arranjos matrimoniais perpetuavam as estruturas econômicas das famílias poderosas, por isso, a matrimônio demandava acordos entre famílias e ritos religiosos, que davam publicidade e segurança ao ato (DUBY, 1978, p. 4-5).

Sobre o sistema matrimonial defendido pelo poder laico, verifica-se algumas similaridades, independentemente de regiões, etnias, tradições romanas ou bárbaras, e em regra possuíam o mesmo ideal, que era o de manter de uma geração para a outra o mesmo “estado” de uma casa. Nesta linha, o casamento segundo a visão laica, pautava-se exclusivamente na noção de herança (DUBY, 2011, p. 15).

As estratégias matrimoniais davam guarida às relações sociais, na medida em que, a princípio, o casamento era uma aliança entre famílias, sendo indiferente, neste contexto, expressões de amor ou afeto no relacionamento conjugal.

Neste sentido, Jeffrey Richards afirma que:

> Os casamentos eram acertados pelas famílias em todos os níveis sociais, pois quase sempre envolviam propriedade ou, posteriormente, dinheiro que mudava de mãos. O casamento era uma questão comercial ou política, com o amor como um extra opcional. Somente nas camadas mais baixas da sociedade não havia nada em jogo além de sexo e companheirismo, e então as

> pessoas envolvidas raramente se davam ao trabalho de casar, contentando-se com um concubinato flutuante e transitório (RICHARDS, 1993, p. 37).

Pela Igreja, no entanto, o casamento foi defendido com a intenção de regular o comportamento sexual dos homens e mulheres, entendendo a teologia cristã que a relação sexual só era legítima quando realizada dentro da união conjugal. Desta feita, o matrimônio era uma espécie de "remédio" que Deus deu ao homem para se preservar da imoralidade sexual e evitar a tentação (FRANDRIN, 1983, p. 111-112).

Para a Igreja, o sexo, na melhor das hipóteses, era visto como um mal necessário indispensável para a reprodução humana, mas que se chocava com a vocação espiritual. Nesta senda, se observa o motivo da exaltação do celibato e virgindade como postura mais adequada, visto que o sexo era relacionado ao pecado original, e o casamento, portanto, foi uma ferramenta utilizada pela Igreja para reprimir os desejos sexuais (RICHARDS, 1993, p. 34).

Georges Duby sintetiza de forma clara a proposta que fora estabelecida pela Igreja no que tange à vida conjugal:

> Seu projeto: tentar retirar da união matrimonial essas duas corrupções maiores, a mácula inerente ao prazer carnal, as demências da alma apaixonada, desse amor selvagem no estilo de Tristão que os ***Penitentiels*** [penitenciais] procuram sufocar quando eles perseguem os filtros e as outras beberagens sedutoras. Quando se unem, portanto, os cônjuges não devem ter outra coisa ideia na cabeça além da procriação. Se eles se permitem sentir algum prazer na sua união, ficam logo "maculados": "transgridem", diz Gregório, o Grande, "a lei do casamento" (DUBY, 2011, p.18).

Após séculos de divergências, a instituição matrimonial passou por um processo de cristianização progressiva, e a historiografia sinaliza o período entre os séculos IX e XII como fundamental para compreensão do casamento, momento no qual a Igreja obteve êxito em implantar o modelo de casamento cristão que hoje conhecemos, com normas regidas em códigos jurídicos elaborados por monarcas.

Deste movimento iniciado no século IX, a consolidação de fato do modelo matrimonial cristão veio a ocorrer no século XII, conforme afirma Georges Duby:

> A Igreja, na metade do século XII, acabava de fazer do casamento um dos sete sacramentos a fim de assegurar seu controle. Ela impunha ao mesmo tempo jamais romper a união conjugal e, contraditoriamente, rompê-la de imediato em caso de incesto, ou seja, se verificasse que os cônjuges eram parentes aquém do grau. O que permitia à autoridade eclesiástica, na verdade ao papa, quando se tratava do casamento de reis, intervir à vontade para atar ou desatar, e assim tornar-se senhor do grande jogo político (DUBY, 1995, p. 14).

Desta disputa de força, os poderes clerical e laico conseguiram estabelecer pontos de convergência sobre o campo de atuação de cada um, fato que refletiu nos assuntos matrimoniais, gerando uma aproximação entre ambos. A Igreja obteve êxito na imposição de seus valores espirituais, bem como cedeu espaço ao Estado para legislar nos assuntos

inerentes ao matrimônio.

Neste contexto, emerge, na Europa, a figura do rei sagrado, e uma espécie de cooperação entre o poder civil e o poder religioso é formada. Ambos os poderes se unem para edificar uma moral mais próxima das Escrituras, com o propósito de guiar o povo cristão. Especialmente nos assuntos matrimoniais, os valores cristãos são incorporados aos códigos jurídicos para manter a ordem social, prevenir e apaziguar qualquer conflito de natureza conjugal (DUBY, 2011, p. 20-21).

Momento crucial para o pensamento cristão medieval se deu no século XI com o advento da Reforma Gregoriana, que além de tratar e afastar da Igreja práticas relativas à simonia, ou seja, a venda de funções eclesiástica e o nicolaísmo, o casamento de padres, tratou essencialmente de limitar o campo de atuação de clérigos e leigos, estabelecendo que os primeiros deveriam "[...] abster-se de verter o que provoca a corrupção da alma e o que impede o espírito de descer: o esperma e o sangue". No que se refere aos leigos, deveriam enquadrar-se "[...] no modelo patrimonial, monogâmico e indissolúvel" do casamento (LE GOFF; TRUONG, 2003, p. 42).

Em razão deste alinhamento, o casamento exigia para sua concretização, a realização de suas etapas sucessivas, sendo a primeira denominada de esponsais, momento no qual as famílias realizavam um acordo, e o segundo, conhecido como o próprio matrimônio efetivo, o qual exigia o cumprimento das normas clericais e era ratificado pelo ministro da Igreja (RUIZ GÓMES, 1997, p.13).

Denota-se que quando da fixação dos limites de atuação de clérigos e leigos, caberia a estes últimos se adequarem aos padrões morais ditados pelos primeiros. Neste compasso, a Igreja laborou no sentido de estabelecer uma justificativa plausível para apoiar o casamento, uma espécie de "cópula justa" conforme afirmam Le Goff e Truong:

> Da mesma forma, a Igreja impõe aos leigos a "cópula justa" – a saber, o casamento. A dominação ideológica e teórica da Igreja se manifestará, na prática, por meio de manuais destinados aos confessores, os penitenciais, em que são repertoriados os pecados da carne, associando-os aos castigos e às penitências que lhes correspondem. (LE GOFF; TRUONG, 2003, p. 43).

Assim, neste processo cristianização do casamento, a Igreja consegue consolidá-lo como sacramento, concedendo-lhe uma dimensão sobrenatural, comparando a união matrimonial humana, com o mistério da união de Cristo com a Igreja. Para isso se fazia necessário o cumprimento de determinações de monogamia, indissolubilidade do casamento, proibição do casamento até o sétimo grau de parentesco consanguíneo, o desincentivo ao segundo casamento, além da exigência do consentimento dos nubentes para validade do casamento (RICHARDS, 1993, p. 35).

3 I O CASAMENTO NO *FUERO REAL*

O *Fuero Real* ocupou importante lugar no monopólio jurídico projetado por Alfonso X, rei de Castela e Leão (1252-1284), pois este, como conhecedor da história da Coroa de Castela, compreendia a rejeição que existia em Castela em relação ao *Fuero Juzgo* adotado em Leão. À vista disso, o monarca empreendeu a elaboração de um código centralizador que diminuísse as divergências entre os territórios e lhe assegurasse o monopólio legislativo (REIS, 2007, p. 207).

Composto de (4) livros (72) títulos e com (550) leis, nossa atenção é dirigida ao Livro III do *Fuero Real*, no qual predomina o direito civil, matéria que abarca temas relacionados **à** família, casamentos, arras, testamentos, heranças, doações. O Livro Terceiro inclui 20 títulos com mais de 192 leis, as quais, destas, 14 são exclusivas ao matrimônio, que constam no Título I denominado de **"***De los casamientos*".

No entanto, a temática matrimonial não fica restrita somente a este título, sendo abordada, mesmo que indiretamente, até o Título IX do Livro III, perfazendo um total de 82 leis que tratam do casamento e seus reflexos como arras, ganhos do marido e da mulher, testamentos, heranças, guarda de órfãos e deserdação, em síntese, estas leis tratam das formas de organização econômica da família, que se sustentava no núcleo conjugal.

O *Fuero Real* assinala a importância que o monarca castelhano dava ao casamento cristianizado, aduzindo de forma imperativa para que todos os matrimônios fossem realizados nos moldes estabelecidos pela Igreja, além de estabelecer penas em caso de descumprimento.

> Estabelecemos e mandamos que todos os casamentos se façam por aquelas palavras que manda a Santa Igreja, e os que casarem, que o façam sem pecado. E todo casamento se faça publicamente, e não às escondidas, de modo que, se for necessário possa ser testemunhado por muitos. E quem fizer casamento às escondidas, pague c[1] *maravedis*[2]: e se não houver tudo o que houver seja do rei, e pelo que ficar seja o corpo a mercê do rei (FUERO REAL, L. III, T. I, L. I).[3]

Adentrando ao período do baixo medievo, ocorreu uma aproximação entre Igreja e Estado nos assuntos inerentes ao matrimônio, malgrado os entendimentos diversos sobre o tema, ambos conseguiram alinhar interesses comuns para elaboração de uma legislação cível que atendesse às necessidades da nobreza e da Igreja.

---

1 *Cie*t. Conferir a seguinte edição: ALFONSO X. El Fuero Real de España Diligentemente Hecho por el nobre Don Alonso noueno Glosado por el egregio Doctor Alonso Diaz de Montaluo. Salamanca. Casa de Iuan Baptista de Terranoua, 1569. Disponível em https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.do?id=8384 Acesso em 06/01/2022.

2 *Morabitino*: Moeda espanhola algumas vezes efetiva, outras, imaginária, que teve diferentes valores e qualificações. Conferir: ALONSO, Martin. **Diccionario medieval español**: desde las glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1986.

3 Establecemos e mandamos que todos los casamientos se fagan por aquellas palabras que manda santa iglesia, e los que casaren sean tales que puedan casar sin pecado. Et todo casamiento fagase concejeramiente, e non a furto, de guisa que si fuer mester que se pueda probar por muchos. Et qui a furto ficiere casamiento, peche c maravedis al rey: et si los non oviere, todo lo que oviere sea del rey, et por lo que fincare sea el cuerpo a merced del rey (FUERO REAL, L. III, T. I, L. I)

> Ao longo do século XII houve uma aproximação entre os dois modelos. A Igreja defendeu sua moral sexual e doutrina sacramental, mas cedeu às pressões aristocráticas por maior controle social sobre os laços matrimoniais. E assim o casamento passou a ser aceito como um pacto que se confirmou por etapas sucessivas, na mais pura tradição clássica. Primeiro o noivado, para acomodar acordos entre famílias. Depois o próprio casamento, que deveria ser aceito pelos cônjuges e ratificado perante um ministro da Igreja, no que se considerou o triunfo do consensualismo (RUIZ GÓMEZ, 1997, p.13, tradução nossa).[4]

Entretanto, este alinhamento entre a doutrina canônica e o direito comum, pôde ser observado a partir dos séculos IX e seguintes, sendo demasiadamente importante a imposição da Reforma Gregoriana implantada pelo Papa Gregório VII, que em razão das fragmentações e contradições acerca do casamento, objetivou, por meio de suas medidas, unificar os temas referentes ao matrimônio (CASTAÑO PENALVA, 2016, p. 245).

O papel legislativo do monarca encontrou guarida na teoria organicista, e Alfonso X soube muito bem se utilizar disto para elaborar seus códigos jurídicos, fixando seu trabalho na ideia de que a relação entre monarca e seus súditos era naturalmente estabelecida como fruto da vontade divina, sendo o ato de desobediência ao rei, considerado um desrespeito ao divino, além de um atentando contra a ordem do reino (SILVEIRA, 2012, p.11).

Neste cenário, portanto, é possível vislumbrar como o poder laico conseguiu trazer para si a competência para legislar sobre assuntos terrenos, mesmo que sacramentais, como o casamento, haja vista que o matrimônio como destacado alhures, possuía importância no plano material, sendo necessário ao monarca que estipulasse regras para ordenar os homens naturalmente no caminho da justiça, evitando, desta forma, desordens e conflitos familiares.

Partindo de uma premissa sustentada pela historiografia que defende a autoria de Alfonso X, o Sábio do *Fuero Real*, *Setenário*, *Espéculo* e *Siete Partidas*, e de que este último seria uma espécie de ampliação dos primeiros, pontua-se que algumas observações acerca do casamento podem ser comentadas a partir do estudo de trabalhos que fizeram leituras da temática com base em outros códigos, como a *Siete Partidas*.

> As Partidas foram produzidas sob a direção e os auspícios diretos de Afonso X, provavelmente entre 1256 e 1265, quando já haviam sido postos em circulação antecedentes importantes como o Espéculo, o *Fuero Real* e o Setenario. Por incorporarem-nos e ampliarem seu escopo legal, as *Partidas* estabeleceram a fundação do sistema jurídico do reino medieval de Leão e Castela e, mais tarde, da Espanha moderna e dos países sob sua colonização (SODRÉ, 2009, pp. 155-156).

4 No original: A lo largo del siglo XII se produjo una aproximación entre ambos modelos. La Iglesia defendió su moral sexual y la doctrina sacramental, pero accedió a las presiones aristocráticas de un mayor control social sobre los enlaces matrimoniales. Y así se llegó a aceptar el matrimonio como un pacto que era confirmado por etapas sucesivas, en la más pura tradición clásica. Primero los esponsales, para dar cabida a los acuerdos entre las familias. Después el matrimonio propiamente, que debía ser aceptado por los cónyuges y ratificado ante un ministro de la Iglesia, en lo que se ha considerado el triunfo del consensualismo (RUIZ GÓMEZ, 1997, p.13).

As vantagens do matrimônio refletiam na sociedade, uma vez que princípios como fidelidade, lealdade, publicidade e consentimento, permitiam a manutenção de uma ordem na sociedade. Em uma análise sobre o casamento na Idade Média, Luísa Tollendal Prudente afirma:

> Os casamentos às escondidas representavam uma ameaça à normatização das alianças matrimoniais empreendida naqueles séculos, primeiro pela Igreja e posteriormente pelos poderes laicos. Portanto considerava-se que a falta de publicidade, ainda que o casamento tivesse sido realizado aos olhos de Deus, com o consentimento dos contraentes, tornava aquela união anulável aos olhos humanos – eclesiásticos e laicos – caso fosse suplantada por outra feita conforme as regras (PRUDENTE, 2015, p. 116).

O matrimônio deve ocorrer com base no amor entre os cônjuges, sendo necessário a existência do consentimento de ambos, a união conjugal deve ser um ato público, no qual a sociedade possa confirmar o consenso do enlace matrimonial, não sendo permitido a realização de matrimônio secreto, conduta que era presumida como delito (RUIZ GÓMEZ, 1997, p.17).

Os contornos dados ao matrimônio cristão na Idade Média, o distinguia dos modelos antes conhecidos, visto que possuía características próprias, notadamente evidenciada pela indissolubilidade, validação fundamentada no consentimento mútuo, e exigência da publicidade, que permitia a verificação da existência ou ausência de proibições matrimoniais definidas pela Igreja.

A menção expressa em algumas leis, pode elucidar na compreensão de como o casamento fora abordado na fonte. A Ley II e seguintes do Livro III do *Fuero Real*, trata de hipóteses de casamento nas quais o pai ou a mãe de uma mulher viessem a óbito, e sobre a liberdade que algumas mulheres recebiam naquele contexto para contrair casamento.

> Se o pai ou a mãe de alguma mulher jovem morrer e alguém pedi-la em casamento a seus irmãos, e for tal que a mulher e seus irmãos sejam entregues a ele, e por malquerença ou por cobiça de reter o que a ela pertence, ou por deserdá-la casar-se sem o seu consentimento, e não quiser casá-la, e ela entendendo este engano recusar-se e casar com outro que seja conveniente a ela e a seus parentes, os irmãos não poderão deserdá-la por este motivo, exceto se aquele com quem ela se casou fosse inimigo de seus irmãos, ou lhes havia feito alguma vergonha [...] não é justo que se case com ela, e se o fizer seja deserdada da herança de seu pai e de sua mãe. E se ela se casar com alguém que não seja conveniente para ela e para sua linhagem, ou se for com alguém que seja motivo de vergonha para ela e sua linhagem, seja igualmente deserdada do que haveria de receber de seu pai e sua mãe (FUERO REAL, L. III, T. I, L. II, tradução nossa)[5].

5 Si el padre o la madre de alguna muger que sea en cabelos muriere, e alguno la pediere pora casamiento a sus hermanos, e fuer tal que la muger e los hermanos sean entregados en él, e por malquerencia, o por cobdicia de retener lo suyo , o por deseredarla si casare sin su mandado, e non la quisieren casar, e ella entendiendo aqueste engaño e afrontandogelo casare con él, o com otro que convenga a ella e a sus parientes, los hermanos non la puedan deseredar por tal razon, fuera si aquel con qui casó era enemigo de sus hermanos, o les avie fecha alguna onta […] non es derecho que case con éla et si lo ficiere, sea deseredada de la buena de su padre e de su madre. Et si ella casare con alguno que non sea convenible para ella e para su linage, o se fuere con alguno de inanera que sea a onta della e de su linage, sea otrosi desheredada de lo que ovo o devie aver de la buena de su padre e de su madre (FUERO REAL, L. III, T. I, L. II).

O excerto acima visava regular situações nas quais a donzela fosse controlada por seus irmãos em razão da morte de seus pais. Nestes casos caberia aos irmãos intervirem no casamento, todavia, estes não poderiam se opor ao matrimônio de forma injusta, devendo a oposição destes ser fundamentada em inimizade com o pretendente, ou terem recebido uma afronta deste. Não existindo as referidas circunstâncias, a moça poderia se casar livremente, independentemente do consentimento de seus irmãos (GIBERT; DE LA VEGA, 1947, p. 740).

De acordo com o *Fuero Real*:

> Se alguma mulher viúva […] casar-se depois da morte de seu pai, e de sua mãe, sem consentimento de seus irmãos, não seja deserdada por isso [...]. Toda mulher viúva ainda que tenha pai ou mãe, pode casar-se sem o consentimento deles se quiser e não deve ser penalizada por isso (FUERO REAL, L. III, T. I, L. IV, tradução nossa)[6].

As leis acima mencionadas, reforçam a figura dos irmãos como substituto dos pais, sendo eles responsáveis pela segurança da irmã, possuindo, conforme a lei, o poder de deserdar as irmãs que viessem a contrariá-los. Entretanto, a norma jurídica resguardou o direito da mulher viúva, uma vez que esta já havia adentrado ao mundo do casamento, fato que alterava seu estatuto jurídico diante da sociedade (ZALACAIN, 2013, p. 661).

Neste sentido, o código determina que:

> Se a jovem se casar sem o consentimento de seu pai ou de sua mãe, não dívida com seus irmãos a herança do pai e da mãe, salvo se o pai ou a mãe a perdoar. E se um a perdoou e o outro não, sendo ambos vivos, obtenha sua parte daquele que a perdoou. E se um for vivo e o outro não na época do casamento, e aquele que for a perdoar, divida os bens de ambos (FUERO REAL, L. III, T. I, L. V, tradução nossa)[7].

A lei em comento, estabelecia que a mulher que viesse a se casar sem o consentimento do pai, ou morto este, da mãe, poderia perder sua herança, com exceção da genitora perdoar a filha, caso em que receberia a herança desta, ou se o pai tivesse perdoado em vida, a mulher poderia receber a herança de ambos (GIBERT; DE LA VEGA, 1947, p. 739).

> Se o pai e a mãe, ou irmãos ou outros parentes tiverem em seu poder alguma jovem e não a casarem até os 25 anos e ela depois se casar sem seu consentimento, não haja pena por isso, casando-se ela com quem lhe convenha (FUERO REAL, L. III, T. I, L. VI, tradução nossa)[8].

---

6 Si alguna muger viuda […] casare despues de muerte de su padre, e de su madre sin voluntad de sus hermanos, non sea desheredada por ello; […] Toda muger bibda, maguer que aya padre o madre, pueda casar sin mandado dellos si quisiere, e non aya pena por ende (FUERO REAL, L. III, T. I, L. IV).

7 Si la manceba de cabellos casare sin consintimiento de su padre e de su madre, non parta con sus hermanos en la buena del padre nin de la madre, fueras ende si el padre o la madre la perdonaren. Et si el uno la perdonare e el otro non seyendo amos bivos, aya su parte en la buena daquel que la perdonó. Et si el uno fuer bivo e el otro non al tiempo que casare, e aquel que es bivo la perdonare, parta en los bienes de amos a dos (FUERO REAL, L. III, T. I, L. V)

8 Si el padre o la madre, o hermanos o otros parientes tovieren en su poder manceba en cabellos, e non la casaren fasta xxv años, e ella despues casare sin su mandado, non aya pena por ende, casando ella con orne quel conviniere (FUERO REAL, L. III, T. I, L. VI).

Verifica-se que além da mulher viúva, a solteira acima dos vinte e cinco anos, recebe como uma espécie de liberação para casar com qualquer pessoa sem a necessidade de autorização dos parentes, que deveriam casá-la até que ela cumprisse a idade estipulada na lei, e em razão da sua livre escolha, não poderia ser deserdada (GIBERT; DE LA VEGA, 1947, p. 741).

Outra norma muito difundida na Idade Média refere-se **à** impossibilidade que tanto Igreja e Estado estipulavam que era a proibição de marido ou mulher se casarem com outra pessoa, enquanto seu cônjuge estivesse vivo. A regra em comento vincula-se **à** noção de indissolubilidade do casamento, elemento fundamental do casamento cristão ocidental, conforme especificado no *Fuero Real*: "Nenhum homem reconhecidamente casado ouse se casar com outra mulher enquanto aquela viver [...]. E o mesmo para a mulher casada com alguém" (FUERO REAL, L. III, T. I, L. VIII, tradução nossa)[9].

Estas e outras determinações demonstram que o *Fuero Real* buscou tratar das demandas apresentadas pela sociedade, regulamentando a instituição do casamento. Todavia, pela leitura da fonte, observa-se uma tentativa de conciliar a moralidade defendida pela Igreja, e também, os interesses do Estado, que buscava no casamento uma oportunidade de estratégia e harmonia entre famílias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a fonte utilizada para análise do casamento, não obstante a discussão historiográfica acerca de seus objetivos, esta obra evidenciou os esforços de Alfonso X, o Sábio para colocar um fim ao pluralismo jurídico, que era uma marca característica da sociedade medieval castelhana, além de normatizar a sociedade.

O *Fuero Real* elaborado no contexto do século XIII, revela os sinais de convergência com o clero, uma vez que a ideia do monarca como organizador ou cabeça do corpo social, já estava disseminada em quase todo o Ocidente medieval. Desta forma, os valores defendidos pela Igreja para validade do casamento, passam a ser exigidos no âmbito jurídico cível, conforme observamos.

Pela análise do *Fuero Real*, resta evidente a importância que esta fonte teve para a História do Direito, conforme menciona Antonio Pérez Martín (1984), citando exemplos de um número elevado de manuscritos, traduções realizadas para o português, menção ao código em diferentes ordenamentos, afirmando, por fim, que o *Fuero Real* se trata de um dos códigos que alcançou maior difusão na história jurídica.

Diferentemente de outras fontes que somente ganharam importância após revolução historiográfica do século XX, o *Fuero Real*, desde sua elaboração no século XIII, teve um impacto na sociedade castelhana da época, provocando reações e animosidades severas

9 Ningun ome pues que fuer otorgado derechamiente por marido con alguna muger, non sea osado de casar con otra mientre aquella viviere […]. Et esto mismo mandamos de la muger que fuer otorgada s con alguno (FUERO REAL, L. III, T. I, L. VIII).

entre monarquia e nobreza.

Por derradeiro, o estudo do casamento na Idade Média através da análise do *Fuero Real*, permite ao pesquisador acompanhar as transformações na doutrina do casamento, na medida em que o matrimônio revela interesses antagônicos no medievo, refletindo as preocupações e necessidades da Igreja em estabelecer o controle e se colocar como instituição dominante, e as preocupações do poder laico que via no casamento a oportunidade de alianças entre nobreza, ao mesmo tempo em que normatiza a conduta social, especialmente, na defesa de famílias ricas e poderosas.

REFERÊNCIAS

ALFONSO X. **Fuero Real**. Ed. Antonio Peréz Martín Imprenta. Nacional de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2015.

ALFONSO X. **El Fuero Real de España Diligentemente Hecho por el nobre Don Alonso noueno Glosado por el egregio Doctor Alonso Diaz de Montaluo**. Salamanca. Casa de Iuan Baptista de Terranoua, 1569. Disponível em https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.do?id=8384 Acesso em 06/01/2022.

ALONSO, Martin. **Diccionario medieval español**: desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1986.

DUBY, Georges. **Damas do século XII.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens:** do amor e outros ensaios. Tradução Jônatas Batista Neto. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUBY, Georges. **Medieval Marriage**: Two Models from Twelfth-Century France, trans. Elborg Forster, Baltimore, 1978, p. 25-81, 1978.

CASTAÑO PENALVA, Máximo. **El divorcio en la Segunda República española:** antecedentes y desarrollo. Proyecto de investigación: 2016.

FLANDRIN, Jean-Louis. A vida sexual dos casais na Antiga Sociedade: da doutrina da Igreja à realidade dos comportamentos. In: FOX, Robin, **Sexualidades Ocidentais**. Lisboa, Contexto Editora (1983): 111-137.

GIBERT, Rafael; DE LA VEGA, Sánchez. El consentimiento familiar en el matrimonio según el derecho medieval español. **Anuario de Historia del Derecho Español**, n. 18, p. 706-761, 1947.

LE GOFF, Jacques. TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução Marcos Flamínio Peres – 4 ed. – revisão técnica Marcos de Castro. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARTÍN, Antonio Pérez. El Fuero Real y Murcia. **Anuario de Historia del Derecho Español**, n. 54, p. 55-96, 1984.

PRUDENTE, Luísa Tollendal. **Perspectivas da normatização do casamento da Castela afonsina:** uma leitura das Siete Partidas. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

REIS, Jaime Estevão dos. **Território, legislação e monarquia no reinado de Alfonso X, o sábio (1252 – 1284).** Tese de doutorado. Assis, 2007.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média / Jefrey Richards; tradução: Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

RUIZ GÓMEZ, Francisco. Doctrina jurídica y práctica social del matrimonio medieval según las partidas. In: **Meridies**, IV, Córdoba, 1997.

SILVEIRA, Marta de Carvalho. **As penalidades corporais e o processo de organização do Poder Monárquico Afonsino (1254-1284)** - 01/03/2012 236 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: http://www.historia.uff.br/stricto/td/1392.pdf

SODRÉ, Paulo Roberto. Fontes jurídicas medievais: o fio, o nó e o novelo. **Série Estudos Medievais**, v. 2, p. 151-167, 2009.

ZALACAIN, Roberto J. González. Las relaciones entre hermanos en la legislación de alcance territorial de la Castilla bajomedieval: de la protección al conflicto. **Anuario de Estudios Medievales**, v. 43, n. 2, p. 649-676, 2013

CAPÍTULO 9

POR UMA VIDA DEVOTA: *FILOTEIA* (1609), DE SÃO FRANCISCO DE SALES, NO CONTEXTO DA REFORMA CATÓLICA

Data de aceite: 01/02/2022
Data de Submissão: 02/01/2022

Giovana Eloá Mantovani Mulza
Universidade Estadual de Maringá
Maringá - Paraná
http://lattes.cnpq.br/7065371321256473

RESUMO: Os séculos XVI e XVII comportam diversas transformações no Ocidente europeu, sobretudo no que tange à vida religiosa. Concomitante aos concílios ecumênicos e às bulas papais, verificam-se as Reformas protestantes e a reforma católica, eventos que atingem a religiosidade da grande comunidade europeia. É nesse contexto de fragmentação do mundo cristão que o teólogo São Francisco de Sales produz *Filoteia*, literatura cristã que constitui em um verdadeiro manual para a vida devota. Nosso trabalho objetiva realizar uma análise das primeira e quarta partes de *Filoteia*, a qual conta com uma contextualização das Reformas protestantes e da reforma católica. Não objetivamos sanar os debates acerca da temática, mas instigar a produção de novos trabalhos.
PALAVRAS-CHAVE: Reforma católica; *Filoteia*; Séculos XVI e XVII.

FOR A DEVOUT LIFE: *FILOTEIA* (1609), BY ST. FRANCIS DE SALES, IN THE CONTEXT OF THE CATHOLIC REFORMATION

ABSTRACT: The sixteenth and seventeenth centuries have undergone several transformations in the European West, especially with regard to religious life. Concomitant with ecumenical councils and papal bulls are Protestant Reforms and Catholic Reform, events that affect the religiosity of the great European community. It is in this context of fragmentation of the Christian world that the theologian St. Francis de Sales produces *Filoteia*, Christian literature that constitutes a true manual for devout life. Our work aims to carry out an analysis of the first and fourth parts of *Filoteia*, which has a contextualization of Protestant Reforms and Catholic reform. We do not aim to heal debates about the subject, but instigate the production of new works.
KEYWORDS: Catholic reform; *Filoteia*; Sixteenth and seventeenth centuries.

1 I INTRODUÇÃO

Neste trabalho, fruto de uma iniciação científica desenvolvida por nós, temos o intuito de problematizar as primeira e quarta partes da obra *Filoteia* (1609) – literatura cristã produzida pelo teólogo francês São Francisco de Sales (1567-1622). Enquanto pesquisadores da História das Ideias Religiosas, propomo-nos a analisar *Filoteia* em seu contexto de produção, a fim de compreender os fenômenos religiosos

da França dos séculos XVI e XVII que instigariam e permitiriam sua publicação. Grandes contribuições foram obtidas do livro *História da Reforma*, de Carter Lindberg (2017) – obra historiográfica monumental publicada em comemoração ao quinto centenário da reforma luterana.

O estudo da Reforma e da Reforma Católica conta com poucas obras provenientes da academia brasileira. A timidez, em parte, se deve à atratividade com que os temas bélicos e genocidas auferem no horizonte historiográfico nacional. As prateleiras de História das livrarias do país comportam uma ampla literatura acerca das guerras do século XX, secundarizando, dessa forma, os estudos atinentes aos séculos XVI e XVII. Por outro lado, tornou-se comum argumentar que os fenômenos religiosos da Europa Ocidental já possuem uma vasta e consolidada produção, proveniente dos trabalhos de Lucien Febvre (2009) e Marc Bloch (2018). De fato, muito já se escreveu sobre as reformas, embora novas fontes devam ser contempladas para o aprofundamento da temática. É sob tal intento que se insere nosso trabalho.

Filoteia consiste em um manual para a vida devota, originalmente publicado no francês vernáculo em 1609. Ao adentrarmos em sua leitura, percebemos rapidamente que São Francisco de Sales atua como um guia espiritual para Filoteia, figura que representa a alma que ama a Deus. Falar sobre *Filoteia* corresponde a um trabalho difícil, visto o texto ser pouco citado pelas obras disponíveis em língua portuguesa e espanhola. Há uma grande lacuna quando o assunto é a literatura cristã da Reforma Católica. Adentremos, portanto, nesse vácuo historiográfico, não tanto para preenche-lo, mas sim para conferir visibilidade à temática e suplicar à academia brasileira que se atente ao assunto.

Em conformidade com o contextualismo proposto pela metodologia da Escola de Cambridge, convém suscitarmos a conjuntura religiosa que açambarcou *Filoteia*. As Reformas Luterana e Calvinista foram movimentos eminentemente teológicos, causadas por preocupações doutrinárias (BARRETT, 2017).

> Inúmeros historiadores têm feito grandes esforços para explicar a Reforma por meio de causas sociais, políticas e econômicas. Sem dúvida, cada uma delas desempenhou um papel durante a Reforma – em alguns casos, um papel significativo. No entanto, mais fundamentalmente, a Reforma foi um movimento teológico, causada por preocupações doutrinárias. Embora fatores políticos, sociais e econômicos sejam importantes, observa Timothy George, "é preciso reconhecer que a Reforma foi essencialmente um evento religioso; suas preocupações mais profundas, teológicas". (BARRETT, 2017, p. 42).

A singularidade da Reforma repousara na defesa da restauração do próprio evangelho. O retorno à palavra de Deus fora seu motor propulsor, instaurando o princípio da *sola Scriptura*. Seria essa característica que distinguiria a Reforma dos movimentos religiosos anteriores. De fato, a Reforma Protestante se iniciou como uma disputa teológica a respeito da natureza e da recepção da graça divina.

> A teologia do final da era medieval foi caracterizada por duas grandes áreas

de discussão, as quais influenciaram a Reforma Protestante. A primeira delas foi o debate sobre a natureza e a recepção da graça divina. Pedro Lombardo desenvolveu o esquema de sete sacramentos, pelos quais a graça salvadora era medida pela igreja pelos seus membros. Destes, dois (a penitência e a eucaristia) deviam ser repetidos com frequência, mas mesmo assim, muitas pessoas morriam com o fardo de pecados não perdoados, dos quais teriam de se livrar no purgatório. Era possível diminuir essa punição com a compra de indulgências, colocadas à venda pela igreja. Os cristãos poderiam obter graça por seus próprios méritos e receber os sacramentos que a conferiam – isso era o mais próximo que um cristão poderia chegar da segurança de sua salvação. Por trás desse esquema sacramental, havia uma hierarquia de autoridade, o segundo maior debate do final da era medieval. A igreja alegava que essa autoridade era derivada de Deus e que tinha sido dada à igreja. Na prática, essa autoridade era exercida pelo papa e pelos bispos, mas havia um debate sobre se o papa poderia agir por conta própria ou tinha de seguir os ditames dos concílios da igreja. [...] A Bíblia era uma fonte de autoridade, mas era interpretada pela hierarquia da igreja e complementada por cânones e decretos adicionais que formaram uma "tradição" extra bíblica. Alguns comentaristas notaram como a igreja tinha sido corrompida pelo uso e abuso desse sistema, e defenderam o princípio da ***sola Scriptura*** (somente a Escritura) como o fundamento da autoridade da igreja. Os reformadores protestantes apegaram-se a isso, muitas vezes inconscientemente, e, rejeitando as alegações da tradição não bíblica, procuraram estabelecer a Igreja sobre o fundamento que consideravam como sua base: apenas a Escritura. (BRAY, 2017, p. 63).

Lutero descartou a visão tradicional da Igreja como uma hierarquia sagrada e chefiada pelo papa, retornando à visão cristã primitiva de uma comunidade de cristãos em que todos são sacerdotes chamados a oferecer sacrifícios espirituais a Deus. Em seu terceiro panfleto, ***Da liberdade cristã***, publicado em 1520, Lutero definiu – em tom conciliatório, porém firme – sua visão sobre a conduta cristã e a salvação, fornecendo provavelmente a melhor introdução disponível às suas ideias centrais. Ele não desencorajava as boas obras, mas alegava que a liberdade espiritual interior proveniente da certeza encontrada na fé conduz à realização de boas obras por todos os cristãos verdadeiros. "As boas obras não fazem um homem bom", declarou, "mas um homem bom faz boas obras". (SHELLEY, 2018, p. 265).

Considerar a Reforma como um movimento homogêneo constitui em um erro. Tornar-se-á correto falar em *reformas* protestantes, devido a pluralidade dos fenômenos religiosos que acometeram a Europa. Os pensamentos de Calvino e Lutero exerceram ampla influência na França quinhentista e seiscentista, instigando inclusive o desencadeamento de guerras religiosas (LINDBERG, 2017). Pensar a Reforma na França demanda que reconheçamos a violência com que a questão religiosa ali assumiu, visto que as perseguições eram empreendidas pela Coroa e pelo povo católico. Assim, "A história da Reforma na França é manchada por violência incrível e saturada com o sangue de milhares de mártires. " (LINDBERG, 2017, p. 311). De fato, a Igreja reformada francesa estava sob a cruz.

Segundo Lindberg (2017), até o decênio de 1520, reformadores e humanistas favoráveis à Reforma permaneciam protegidos na França pelo rei Francisco I – monarca

atraído pelo movimento renascentista. De fato, “Que ideias reformadas estavam em circulação na França é evidente na disseminação, por volta de 1519, de uma coleção de escritos em latim de Lutero, impressos por Johann Froben, de Basileia. ” (LINDBERG, 2017, p. 312). O círculo humanista na cidade francesa de Meaux desempenhou um importante papel na disseminação dos ideais luteranos. Reformadores como Guillaume Briçonnet (1470-1534) e Jacques Lefèvre d’Etaples (1450-1536) compunham esse círculo e seriam capitais para a renovação dos estudos bíblicos. Todavia, “Durante o cativeiro do rei após a batalha de Pavia (1525), o parlamento parisiense se posicionou rapidamente, acusando o grupo Meaux de heresia. Muitos desses evangélicos fugiram do país. ” (LINDBERG, 2017, p. 313). A ação de Francisco I aos evangélicos oscilava entre a perseguição e moderação. Afinal, a monarquia francesa era uma instituição eminentemente católica.

> O poder e o prestígio dos reis franceses estavam enraizados fortemente nas cerimônias e nos rituais católicos. Ungidos com óleo especial e recebendo pão e vinho na ceia da coroação, monarcas aumentavam sua reivindicação ao trono por direito divino ao assumir poderes sacerdotais. Igreja e Coroa se beneficiavam de uma aliança próxima. Reis franceses faziam, em sua coroação, um juramento de proteger a fé e expulsar os hereges (DIEFENDORF, 2004, p. 150 apud LINDBERG, 2017, p. 314).

Distintamente do que fora preconizado na Alemanha e na Suíça – onde o curso da reforma fora apoiado pelas autoridades civis – os movimentos de reforma tinham que levar uma vida mascarada na França. A intolerância religiosa fora um fenômeno hegemônico. Além do anticlericalismo, as críticas ao catolicismo vinculavam-se à doutrina da justificação pela fé – *sola fide*. O número de mártires calvinistas maximizou-se a partir da década de 1530. À medida que as divisões religiosas na França se radicalizavam, a execução de hereges diminuía. Assim, “O ‘câncer’ social estava, agora, difundido demais para ser exercitado pela morte de indivíduos [...]. Por volta do fim da década de 1550, a aceitação huguenote do martírio estava sendo substituído pela resistência – algo que levaria a guerras religiosas. ” (LINDBERG, 2017, p. 317-318). As perseguições seriam acentuadas no decurso do reinado de Henrique II (1547-1559), filho de Francisco I. De fato, “Henrique promulgou decretos punindo severamente práticas hereges, como comer carne durante a quaresma ou frequentar assembleias proibidas. O rei também instituiu uma corte especial para os casos de heresia” (LINDBERG, 2017, p. 319).

> Por volta de 1567, Genebra tinha enviado ao menos 120 pastores à França para organizar congregações, as quais, por causa da perseguição, geralmente viviam na clandestinidade. Contudo, a Igreja Reformada se espalhou rapidamente pela França e, em algumas regiões, começou a realizar cultos públicos [...]. Uma das chaves para esse sucesso foi o gênio organizacional emprestado da Igreja de Genebra, liderada por Calvino. O primeiro sínodo nacional da Igreja Reformada francesa reuniu-se na cidade de Paris, em 1559, e estabeleceu uma confissão de fé, a confissão gaulesa, cuja primeira versão foi redigida por Calvino. [...] Uma forma modificada dessa confissão de fé, contendo 40 artigos e ratificada, em 1571, no sínodo de La Rochelle,

> continua a servir a Igreja Reformada francesa até hoje. Por volta de 1561, o sínodo nacional da França representava mais de duas mil congregações. (LINDBERG, 2017, p. 319).

Em 1561, com o esforço de pacificar as terras francesas, Catarina de Médice convocou um debate público entre protestantes e católicos. De fato, "O Colóquio de Poissy, projetado por Michel de l'Hôpital – cujo propósito principal era a unidade da França – reuniu-se de setembro a outubro de 1561. " (LINDBERG, 2017, p. 324). O Colóquio consistira em um importante reconhecimento da realidade e do crescimento do protestantismo por parte da monarquia francesa. A esperança era que um intercâmbio de ideias teológicas entre representantes católicos e huguenotes pudesse preservar a paz na Igreja gaulesa. Segundo declarou l'Hôpital, o colóquio não era um lugar de julgamento, mas de diálogo. No entanto, "O Colóquio de Poissy falhou em criar acomodação religiosa, mas não deixou de preparar o caminho para o primeiro Edito de Tolerância (janeiro de 1562), o qual provia certa medida de liberdade aos huguenotes. " (LINDBERG, 2017, p. 326).

Um mês após o edito, porém, a monarquia pendeu para o catolicismo, mudando a situação dos calvinistas. Assim, "Recursos políticos e militares dos huguenotes não eram suficientes para levar a França ao protestantismo, mas fortes o bastante para assegurar a existência do grupo como uma minoria rebelde. Sob essas condições, uma guerra civil era inevitável. " (LINDBERG, 2017, p. 326). Trinta anos de guerras seriam inaugurados com o massacre de Vassy, em março de 1562, no qual um grupo de homens católicos atacou uma congregação calvinista. A guerra tornou-se endêmica na França. Para Lindberg (2017), o mais infame acontecimento de toda essa carnificina fora o massacre da noite de São Bartolomeu, ocorrido em 24 de agosto de 1572.

Concomitante à explanação do protestantismo pela Europa, se verificou o crescimento de um movimento de reforma liderado pela Igreja Católica. A renovação e a reforma da Igreja tornaram-se tópicos que não podiam ser mais ignorados e secundarizados. Neste ponto, torna-se importante relembrar as distinções entre as expressões "reforma católica" e "Contrarreforma". Como suscita Lindberg (2017, p. 379), o movimento de renovação católica não foi apenas uma reação à Reforma – uma Contrarreforma. Afinal, mesmo antes de Lutero, já existiam críticas à Igreja. A renovação pessoal era chave para a reforma e a renovação da Igreja Católica, antes e depois de Lutero. Enquanto Lutero ratificava a necessidade de uma reforma teológica, os reformadores católicos defendiam uma reformação ética. Assim, "Reformadores católicos, incluindo jesuítas, estavam convencidos 'de que o meio principal da cura da divisão religiosa era instilar nos católicos o desejo por uma vida mais devota'. " (LINDBERG, 2017, p. 380). Neste ponto, compete-nos retomar *Filoteia*, uma verdadeira introdução à vida devota.

Filoteia insere-se no movimento de reforma católica justamente por instigar a devoção de seus leitores. Caridade e devoção: eis as máximas expostas por São Francisco de Sales no decurso das primeira e quarta partes do texto, as quais serão alvo de nossa

análise.

2 I FILOTEIA: UMA ANÁLISE

Não consideraremos São Francisco de Sales como um mero “missionário alegre e imaginativo em meio aos calvinistas”, como o fez Bruce L. Shelley (2018, p. 295). Decerto, os huguenotes desempenhavam um importante papel aquando da produção de *Filoteia*, mas o conteúdo de seu texto não pode ser racionalmente julgado como imaginativo – atribuição sem fundamento e ahistórica. Afinal, toda obra possui um papel em sua conjuntura de produção. *Filoteia* não transcende esse princípio: São Francisco de Sales objetivava instruir os católicos a uma vida devota, mostrando um caminho institucional para a salvação como alternativa ao calvinismo. Era um período de disputa de poderes discursivos, um conflito de ideias e livros, que se manifestava no plano secular.

O pensamento salesiano centra-se na definição e discussão de uma vida devota, objetivando instruir o fiel para a graça e a devoção. Segundo o Santo, a devoção consiste em uma virtude sumamente agradável à Majestade divina (SALES, 2017, p. 25). Distintamente das devoções vãs e supersticiosas – tal qual as crenças heréticas e o próprio protestantismo – a verdadeira devoção “pressupõe o amor de Deus, ou, melhor, ela mesma é o mais perfeito amor a Deus. ” (SALES, 2017, p. 26). Uma vida devota consiste em uma etapa fundamental para a salvação da alma. Afinal, seriam pelas obras de graça e de devoção que o indivíduo agradaria a Deus e, assim, alcançaria a eternidade.

> Os avestruzes têm asas, mas nunca se elevam acima da terra. As galinhas voam, mas têm um voo pesado e o levantam raras vezes e a pouca altura. O voo das águias, das pombas, das andorinhas é veloz e alto e quase contínuo. De modo semelhante, os pecadores são homens terrenos e vão se arrastando de contínuo à flor da terra. Os justos, que são ainda imperfeitos, elevam-se para o céu pelas obras, mas fazem-no lenta e raramente, com uma espécie de peso no coração. São só as almas possuidoras de uma devoção sólida que, à semelhança das águias e das pombas, exalçam-se a Deus por um voo vivo, sublime e, por assim dizer, incansável. Numa palavra, a devoção não é nada mais do que uma agilidade e viveza espiritual, da qual ou a caridade opera em nós, ou nós mesmos, levados pela caridade, operamos todo o bem de que somos capazes. (SALES, 2017, p. 26-27).

Praticar o bem e seguir os mandamentos de Deus são os principais caminhos para uma vida devota destinada à salvação. Observemos que a doutrina católica de salvação pelas obras – objeto das críticas de Lutero – continua a ser corroborada pelo pensamento oficial e institucional. A vida devota contém amplos benefícios aos fiéis, sobretudo suavidade e aprazibilidade. Ao invés de sofrerem com as penitências e mortificações, os devotos são consolados por Deus.

> Vê o mundo que as pessoas devotas jejuam, rezam, sofrem com as penitências e injúrias que lhes fazem, cuidam dos enfermos, dão esmolas, guardam longas vigílias, reprimem os ímpetos da cólera, detêm a violência de suas

> paixões, renunciam aos prazeres sensuais e fazem tantas outras coisas que são de si custosas e contrárias a nossa natureza [...]. Na verdade, a devoção sazona todas as coisas com uma afabilidade extrema; atenua o amargor das mortificações; preserva o pesar dos pobres; consola os oprimidos; humilha o orgulho na prosperidade; soleva o enjoo da solidão; torna recolhidos os que andam a lidar com o mundo; é para nossas almas o que o fogo é no inverno e o orvalho no verão; faz-nos moderados na abundância e pacientes no sofrimento e pobreza; enfrenta com a mesma disposição o prazer e a dor, e inunda nossa alma de uma admirável suavidade. (SALES, 2017, p. 28-29).

Para São Francisco de Sales, o indivíduo deve sempre aspirar à perfeição. E para tal, o teólogo recomenda à Filoteia que "se tens uma vontade sincera de entrar nas veredas da devoção, procura um guia sábio e prático que te conduza. Esta é a advertência mais necessária e importante. " (SALES, 2017, p. 33). Possuir um amigo fiel e, portanto, um guia, tornar-se-ia determinante para que Filoteia siga o caminho da devoção e possa futuramente obter a salvação divina. A devoção não consiste em uma prática solitária, mas pressupõe o auxílio do diretor espiritual. Somente os homens que temem a Deus seriam capazes de encontra-lo.

> Trata-se aqui principalmente da imortalidade da vida futura; e, se a quisermos alcançar, convém ter um amigo fiel ao nosso lado, que dirija nossas ações com uma mão segura, através das ciladas e embustes do inimigo. Ele será para nós um tesouro de sabedoria para evitar o mal e praticar o bem de uma maneira mais perfeita; ele nos dará conforto para aliviar-nos em nossas quedas e nos dará o remédio mais necessário para a cura perfeita de nossas enfermidades espirituais. Mas quem achará um tal amigo? Diz o sábio que é ***aquele que teme a Deus***, isto é, o homem humilde que anseia com ardor o seu adiantamento espiritual. Se é, pois, tão importante, Filoteia, ter um guia experimentado nos caminhos da devoção, pede com todo o fervor a Deus que te mande um segundo seu coração e não duvides nem um instante que Ele te enviará um diretor sábio e fiel, ainda que fosse um anjo do céu (SALES, 2017, p. 34).

Purificar a alma também consiste em um passo inicial para promover uma vida devota. Para o teólogo francês, os maus humores corrompidos devem ser combatidos, fazendo alusão à medicina hipocrático-galênica. De fato, "A cura da alma, Filoteia, assemelha-se à do corpo; é vagarosa, vai progredindo gradualmente, aos poucos, com muito custo e intervalos; mas neste seu passo lento ela é tanto mais segura. " (SALES, 2017, p. 36). A pressa é inimiga da perfeição. Paciência e coragem são recomendações de São Francisco de Sales para o processo de purificação da alma. Assim, "A alma que surge do pecado para uma vida devota pode-se comparar ao despontar do dia, que não dissipa as trevas num instante, mas pouco a pouco, quase imperceptivelmente. " (SALES, 2017, p. 37). E mais: "É, pois, sumamente consoladora e feliz a nossa condição nesta milícia espiritual: podemos vencer sempre, uma vez que queiramos combater. " (SALES, 2017, p. 38).

A purificação do coração deve contar primeiramente com o ato de libertar-se do pecado, e o meio de fazê-lo se encontra no sacramento da penitência. De fato, uma

vida devota pressupõe confissões constantes e, portanto, evoca uma dependência sob os clérigos católicos. Assim, a devoção está associada ao catolicismo romano, e não ao protestantismo ou às heresias. E é dessa forma que compreendemos o vínculo entre o pensamento salesiano com o movimento da reforma católica. Para atingir a purificação da alma e, portanto, auferir uma vida devota, São Francisco de Sales suscita um conjunto de meditações "cujo exercício destruirá, com graça de Deus, em teu coração, todo o pecado até as raízes. " (SALES, 2017, p. 44). As meditações contribuem, com a confissão, para uma vida devota e livre do pecado. Suscitam o cunho finito e decaído da natureza humana, bem como a onipotência de Deus.

> *Consideração*
>
> 1. Considera que se passaram tantos e tantos anos antes que viesses ao mundo, sendo teu ser um puro nada. Onde estávamos nós, minha alma, durante este tempo? O mundo já existia desde uma longa série de séculos e nada havia de tudo aquilo nós somos.
>
> 2. Pensa que Deus te tirou do nada para fazer o que és, sem que tu lhes fosse necessária, mas unicamente por sua bondade.
>
> 3. Forma uma ideia elevada do ser que Deus te deu, porque é o primeiro e mais perfeito de todos os seres deste mundo visível, criado para uma vida e felicidades eternas e capaz de unir-se perfeitamente à Majestade divina. (SALES, 2017, p. 45).
>
> *Consideração*
>
> 1. Não foi por nenhum motivo de interesse que Deus nos criou, pois nós lhes somos absolutamente inúteis; foi unicamente para nos fazer bem, facultando-nos, com sua graça, participar de sua glória; e foi por isso, Filoteia, que ele te deu tudo o que tens: o entendimento, para o conheceres e o adorares; a memória, para te lembrares dele; a vontade, para o amares; a imaginação, para te representares os seus benefícios; os olhos, para admirares as suas obras; a língua, para o louvares, e assim as demais potências e faculdades.
>
> 2. Sendo esta a intenção que Deus teve, em te criando, com certeza deves abominar e evitar todas as ações que são contrárias a este fim; e quanto àquelas que não te conduzem a Ele, tu as deve desprezar, como vãs e supérflua.
>
> 3. Considera quão grande é a infelicidade do mundo, que nunca pensa nessas coisas; a infelicidade, digo, dos homens que vivem por aí, como se estivessem persuadidos de que seu fim neste mundo é edificar casas, construí jardins deliciosos, acumular riquezas sobre riquezas e ocupar-se de divertimentos frívolos. (SALES, 2017, p. 48).

São Francisco de Sales, enquanto partícipe do credo oficial, atesta que a Igreja Católica consiste na instituição responsável por mediar a salvação (SALES, 2017, p. 52-53). Assim, o teólogo não desconsidera a importância da Igreja Católica como fornecedora da salvação, sobretudo através dos sacramentos. Todavia, enuncia que se deve seguir "à risca os conselhos do Evangelho e as suas aspirações. " (SALES, 2017, p. 53), passagem que suscita a influência de Lutero no pensamento salesiano. Dessa forma, não devemos

pensar o protestantismo e o catolicismo como duas esferas sem tangibilidade, mas sim como doutrinas que se influenciam mutuamente.

Apesar de ser a criatura mais perfeita de Deus, o homem possui uma natureza decaída e corrompida pelos pecados. São Francisco de Sales continuamente evoca o cunho pecaminoso dos indivíduos, cujos pecados consistiriam em ingratidões para com os benefícios de Deus. Assim, "Ó Senhor, misericórdia para esta alma pecadora. Ó divino Coração de Jesus, fonte de compaixão e bondade, tende piedade desta alma miserável. " (SALES, 2017, p. 55). Além disso, o teólogo francês comunga do antagonismo agostiniano segundo o qual haveria uma bipolaridade entre mundo temporal e mundo espiritual, os quais representariam, respectivamente, Satã e Cristo.

> *Escolha*
>
> 1. Ó mundo enganador, eu te aborreço a ti e a teus seguidores. Jamais me hão de enxergar debaixo do teu jugo; para sempre reconheço a tua insensatez e digo adeus a tuas vaidades. E a ti, satanás, espírito infernal, abominável rei do orgulho e da infelicidade, eu te renuncio para sempre, com todas as suas pompas fúteis, e detesto suas obras.
>
> 2. É para vós, doce e amantíssimo Jesus, Rei da bem-aventurança e da glória imortal, a quem hoje me volvo. Eu me lanço a vossos pés e os abraço com toda a minha alma, eu vos adoro de todo o meu coração, eu vos escolho para meu Rei e me submeto inteiramente a vossas santas leis. Tudo aquilo que eu tenho vos ofereço em sacrifício universal e irrevogável, que pretendo, mediante a vossa graça, manter toda a minha vida com uma fidelidade inviolável.
>
> 3. Ó Virgem Santíssima, permiti que vos escolha hoje por guia; ponho-me sob vossa proteção, devotando-vos um singular respeito e uma devoção toda especial.
>
> Ó meu santo anjo, apresentai-me aos santos e às santas; não me abandoneis antes de me fazerdes entrar em vossa feliz companhia.
>
> Só então, renovando e confirmando de dia em dia esta escolha, que agora faço, exclamarei eternamente, a exemplo vosso: Viva Jesus! Viva Jesus! (SALES, 2017, p. 73).

> Assim que a tua devoção se for tornado conhecida no mundo, maledicências e adulações te causarão sérias dificuldades de praticá-la. Os libertinos tomarão a tua mudança por um artifício de hipocrisia e dirão que alguma desilusão sofrida no mundo te levou por pirraça a recorrer a Deus. Os teus amigos, por sua vez, se apressarão em te dar avisos que supõem ser caridosos e prudentes sobre a melancolia da devoção, sobre a parda do teu bom nome no mudo, sobre o estado de tua saúde, sobre o incômodo que causas aos outros, sobre a necessidade de viver no mundo conformando-se aos outros e, sobretudo, sobre os meios que temos parar salvar-nos sem tantos mistérios. Filoteia, tudo isso são loucas e vãs palavras do mundo e, na verdade, essas pessoas não tem um cuidado verdadeiro de teus negócios e de tua saúde. ***Se vós fôsseis o mundo***, diz Nosso Senhor, ***amaria o mundo o que era seu; mas, como não sois do mundo, por isso ele vos aborrece.*** [...] Quem não vê o mundo é um juiz iníquo, favorável aos seus filhos, mas intransigente e severo para os filhos de Deus. (SALES, 2017, p. 289-290).

Nesta dicotomia entre vida mundana e vida devota, São Francisco de Sales aconselha a Filoteia que permaneça fiel ao céu, abdicando do mundo. O desprezo do mundo será uma consequência inevitável. Assim, “nós estamos crucificados para o mundo e o mundo deve ser crucificado para nós. Ele nos toma como loucos; consideremo-lo como um insensato.” (SALES, 2017, p. 291). Coragem e perseverança são as principais recomendações do teólogo para esse momento de escolha e rompimento com a vida mundana, o qual deve contar, também, com o combate das tentações.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico conclusivo, convém suscitarmos uma síntese do conteúdo exposto precedentemente. De fato, o estudo do fenômeno religioso torna-se cada vez mais preeminente em uma conjuntura de crescente intolerância religiosa, na qual crenças são hierarquizadas e segregadas de acordo com os grupos dominantes. Estudar *Filoteia* consistiu em um desafio para nós, sobretudo em função da magnitude e complexidade do tema. Buscamos, em um primeiro momento, contextualizar a obra em seu ínterim de reformas religiosas, trazendo à tona discussões acerca das reformas protestantes e da reforma católica. Posteriormente, evocamos uma análise de *Filoteia*, a qual se fundamentou na metodologia exposta pela História das Ideias da Escola de Cambridge. Nosso objetivo consistiu em conferir visibilidade ao tema, apontando as possibilidades que *Filoteia* tem à historiografia.

REFERÊNCIAS

BARRETT, Matthew. **Teologia da Reforma**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRAY, Gerald. Teologia Medieval. In: BARRETT, Matthew. **Teologia da Reforma**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVI**: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

SALES, São Francisco de. **Filoteia**, ou, Introdução à vida devota. Petrópolis: Vozes, 2017.

SHELLEY, Bruce L. **História do Cristianismo**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

CAPÍTULO 10

A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA DE 1911

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 29-11-2021

Sofia Vicente Vagarinho
St. Peter's International School,
Palmela, Portugal
https://orcid.org/0000-0001-8037-0674

RESUMO: Este trabalho dá a conhecer o resultado e análise de uma pesquisa efetuada sobre a primeira constituição da república Portuguesa (1911). Foi elaborado com recurso a um conjunto de documentos distribuídos por repositórios científicos. A ausência de estudos sobre estas três constituições motivou a construção deste trabalho, em concreto, como surgiu a constituição de 1911, a formação do governo provisório e o conteúdo da constituição, posteriormente foi feita uma comparação com a segunda e terceira constituição.O estudo descritivo permitiu concluir que esta constituição é uma denominação Política da República Portuguesa e possui uma forma de governo chamado de "república" com um modelo constitucional sob a forma de Estado unitário.
PALAVRAS CHAVE: Constituição da Républica portuguesa, Constituição de 1911, Primeira constituição da república Portuguesa.

THE CONSTITUTION OF THE PORTUGUESE REPUBLIC OF 1911

ABSTRACT: This work presents the result and analysis of a research carried out on the first Constitution of the Portuguese Republic (1911). It was developed with the resource of a set of documents distributed by scientific repositories. The absence of studies on these three constitutions motivated the construction of this paper, specifically how the constitution of 1911 emerged, the formation of the provisional government and the content of the constitution, afterwards a comparison was made with the second and third constitutions. The descriptive study allowed to conclude that this constitution is a political denomination of the Portuguese Republic and has a form of government called "republic" with a constitutional model in the form of a unitary state.
KEYWORDS: Constitution of the Portuguese Republic, Constitution of 1911, First constitution of the Portuguese Republic.

1 I INTRODUÇÃO

No final do século XIX a população estava descontente, por um lado, os operários e camponeses viviam com dificuldades, mas em sentido contrário a alta burguesia tinha mais receitas, por outro lado, o rei e a família real eram acusados por gerir mal o dinheiro, o que, contribuiu para o endividamento do reino e a ameaça da bancarrota (Pires, 2017, p. 334).

Estas revoltas, descontentamentos

e protestos originaram, por volta de 1876, a formação do Partido Republicano, o qual tinha como objetivo acabar com a Monarquia e substituí-la por uma República, isto é, os presidentes eleitos substituiriam os reis. Os republicanos entendiam, que esta era a forma de conseguir modernizar o país e melhorar as condições de vida do povo com mais dificuldade (Penche, 2011, pp. 155-170).

Posteriormente, gera-se um conflito entre alguns países europeus, como por exemplo a Alemanha, França e Grã-Bretanha, por causa das riquezas que os territórios africanos possuíam. Por esse motivo, surge a conferência de Berlim, que tinha como propósito resolver tais conflitos, ficando estabelecido que esses territórios seriam partilhados tendo em consideração a ocupação efetiva que possuíam, isto é, não importava que os tinha descoberto, mas sim quem tivesse meios necessários para os ocupar (Capossa, 2005, pp. 10-17).

Numa tentativa de ocupar territórios entre Angola e Moçambique, Portugal propõe um mapa denominado por “Mapa Cor-de-Rosa”. O mapa é rejeitado pela Grã-Bretanha, uma vez que, pretendia os mesmos territórios com o objetivo de ligar Cabo a Cairo, pelo que, faz um ultimato a Portugal, cujo conteúdo expressava o abandono aqueles territórios. Para grande descontentamento da população, o governo Português cedeu ao ultimato inglês, como consequência, parte da população passou a apoiar o Partido Republicano, na medida em que, pretendiam um governo forte (Revez, 2012, pp. 83-100).

Perante esta cedência, os republicanos pronunciaram-se, acusando o rei de trair a pátria, para além da má situação financeira que originou uma miséria para os mais pobres e das dívidas do país, assim como o excesso de poder da igreja católica, por estes motivos defendiam o progresso económico e social bem como um sistema de ensino útil e prático, pelo que, em janeiro de 1891 inicia-se uma revolta com o objetivo de acabar com a monarquia, só que a mesma, não foi bem-sucedida, contudo, o partido Republicano ficou mais forte com este ato (Pires, 2017, pp. 331-354).

O contexto era cada vez mais propício a um divórcio entre a Monarquia e a Nação, colocando os republicanos como protagonistas e entusiasmados pela proclamação da República brasileira em finais de 1889. Mas ainda havia algo a fazer e que era alvo de preocupação pelos republicanos, isto é, assegurar o reconhecimento do novo regime em Inglaterra, pelo que, uns meses antes, foi enviado uma delegação portuguesa a Londres, onde os Ingleses se mostraram neutros quanto a iniciativa republicana (Castaño, 2014, pp. 6377).

No início de 1908, o rei D. Carlos e o herdeiro do trono D. Luís Filipe são assassinados no Terreiro do Paço em Lisboa (mais um ato para tentar acabar com a monarquia) (Monico, 2016, pp. 175-202), pelo que, ficou o seu irmão D. Manuel II a governar (Botelho, 2013, pp. 229-247).

O inicio da revolução republicana ocorre quando os militares republicanos e os populares se juntaram na atual rotunda do Marquês de Pombal com as suas armas para

um confronto com as tropas fiéis ao rei e, apesar destas serem em maior número, não conseguiram evitar a revolta, pelo que, na manhã de 5 de Outubro de 1910 acabou a Monarquia e foi proclamada a República (Samara, 2020, p. 299).

A constituição Portuguesa de 1911 é relevante por ser a primeira constituição da república de Portugal, portanto, destaca-se por ser reconhecida por um novo regime político “Républica” e com um modelo constitucional em forma de Estado unitário (Leal, 2017, p. 228).

A ausência de estudos comparativos entre a primeira constituição sobre da república de Portugal e as duas constituições seguintes motivou a construção deste trabalho. De facto existem trabalhos sobre as três constituições mas são apresentados de forma isolada.

2 | METODOLOGIA

O estudo descritivo apresentado neste trabalho, foi elaborado com recurso à revisão da bibliografia e seguiu uma estratégia de seleção tendo em conta os seguintes critérios: a) a informação é científica com o intuito de obter evidências sólidas e ser o mais confiável possível (apenas uma referência está fora deste contexto, pertencendo aos arquivos da Assembleia Nacional Constituinte – Governo Português); b) está presente em diversos repositórios científicos para promover diversidade, qualidade, independência e rigor; c) os repositórios utilizados possuem impacto significativo na ciência pela sua reputação através dos trabalhos de publicação apresentados e disponíveis para consulta; d) a informação foi publicada preferencialmente após o ano de 2000, permitindo desta forma, serem o mais atuais possíveis.

3 | 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Primeira Constituição da Républica

3.1.1 Formação de um Governo Provisório

Após o anúncio da Républica havia necessidade de um governo provisório, o qual foi presidido por Teófilo Braga e que anunciou cinco medidas, que foram uma nova bandeira, o hino nacional (chamado de “A Portuguesa”), uma nova moeda denominada por escudo dividido em centavos para substituir o real, um calendário oficial de feriados e de festas nacionais (Leal, 2017, pp. 1-13). Na nova bandeira destacam-se cinco significados simbológicos, que são, a esfera armilar que representa as descobertas dos navegadores portugueses pelo mundo; os escudetes azuis em homenagem aos que lutaram pela independência; os castelos como símbolo da independência assegurada por D. Afonso Henriques; o verde como cor de esperança e; o vermelho que expressa a coragem e o

sangue disseminado pelos portugueses mortos em combates (Leal, 2010, pp. 121-134).

3.1.2 A Constituição republicana

Após a criação do governo provisório fizeram-se eleições com o objetivo de formar uma assembleia constituinte cuja função era elaborar a nova constituição, isto é, a constituição de 1911 (Pereira, 2014, pp. 509-527). Esta assembleia, para além de validar a revolução de 5 de outubro de 1910, elegeu uma comissão para preparar o projeto da constituição. O projeto foi apresentado na reunião de 3 de julho e pretendia consolidar os princípios democráticos e os interesses nacionais. Todavia, foi rejeitada, bem como outras seguintes, até que, a aprovação chegou a 19 de junho de 1911 (Esteves, 2014, p. 475).

Botelho (2013, p. 236) afirma que:

> "*A decisão constituinte foi efetuada através de um procedimento democrático indireto, mediante uma Assembleia Constituinte soberana e teve como fontes inspiradoras a Constituição suíça e a Constituição brasileira de 1891.*"

Alves (2006, p. 173) completa a lista, acrescentado os Estados Unidos, a França e alguns textos Portugueses, todas elas, foram as fontes influenciadoras do texto final da constituição de 1911.

Sobre este propósito, Couto & Arantes (2006, pp. 41-62) afirma que, podemos definir constituição como um conjunto de leis jurídicas, que estabelece as principais referências da estrutura de um Estado, isto é, o poder político e a sua organização, as suas funções, os seus direitos e as suas limitações de ordem económica e social, portanto, é a forma como um estado se organiza.

O documento da constituição política da Républica Portuguesa, resultante da assembleia nacional constituinte teve entrada em vigor a 21 de agosto de 1911, era composta por sete títulos e oitenta e sete artigos (Assembleia Nacional Constituinte, 1911, p. 1).

Os sete títulos podem ser interpretados como os temas principais do documento e fazem referência, à forma do governo e do território da Nação Portuguesa (Título I); os direitos e garantias individuais (Título II); a soberania e dos poderes do Estado (Título III); as instituições locais administrativas (Título IV); a administração das províncias ultramarinas (Título V); disposições gerais (Título VI) e a revisão constitucional (Título VII). Foi assinado na sala das sessões da Assembleia Nacional Constituinte, em 21 de Agosto de 1911, por Anselmo Braamcamp Freire, Presidente e os secretários Baltazar de Almeida Teixeira, e Afonso Henriques do Prado Castro e Lemos (Penna, 2013, pp. 149-178).

De acordo com Leal (2017, pp. 223-244), a Constituição de 1911 tem por base a denominação Política de República Portuguesa, a qual acolheu um modelo constitucional sob a forma de Estado unitário e a forma de governo da "república".

Para Botelho (2013, p. 237) nesta constituição destaca-se a extinção dos títulos da

nobreza, também conhecidos por nobiliárquicos e das ordens honoríficas (merecedores de honra), ou seja, a igualdade social. O mesmo autor destaca ainda o campo da educação, ou seja, a obrigatoriedade do ensino primário e de forma gratuita; a relação entre o Estado e a igreja, em concreto a sua separação e a abolição da pena de morte e das penas corporais perpétuas. Alves (2006, p. 178), salienta o direito à liberdade, por exemplo, a livre circulação nos espaços públicos, a igualdade, isto é, os direitos e deveres enquanto cidadãos, o direito de propriedade e o direito de resistência.

Verifica-se também, a divisão dos três poderes, uma separação entre o poder legislativo (o qual pertencia ao congresso / parlamento, onde estavam os deputados), o poder executivo (ligado ao Presidente da República e o seu governo, isto é, presidente e ministros) e o poder judicial (pertencente a tribunais, onde estavam os juízes) (Bielschowsky, 2012, p. 280). Encontramos ainda no texto, poder ao congresso da Républica para várias competências como gerir leis (fazer, interpretar e suspender), orçamentar a despesa da Républica, recorrer ao crédito quando necessário e de acordo com as aprovações requeridas, criar bancos se necessário e de acordo com as necessidades económicas, gerir os empregos públicos (criar e suprimir) e fazer guerra em circunstâncias estremas onde o dialogo não seja possível como meio para resolver conflitos (Farinha, 2012, pp. 597-609). Está presente também a eleição do presidente da Républica, aqui podemos constatar que, ficou estabelecido que o chefe de estado português passava a ser denominado por Presidente da República em vez de um rei e a sua eleição correspondia a um mandato de 4 anos (Miranda, 1995, pp. 29-50). Uma descrição sobre o crime contra o “regime republicano democrático” é descrito, ou seja, uma norma sobre os crimes de responsabilidade do poder executivo e dos seus agentes (Leal, 2017, p. 228).

3.2 Comparação com as restantes constituições da República

3.2.1 Segunda Constituição da República

A Constituição de 1933, quando Salazar tinha sido nomeado um ano antes como presidente do Conselho de Ministros, surge em consequência da revolução de 28 de maio de 1926, portanto, emergiu num período de ditadura militar, ou seja, contornos autoritários (que durou até 1974), onde existia um clima de revolta social e instabilidade governativa (Santos, 2018, pp. 178-196).

É considerado um documento fundador do Estado Novo, onde tolera uma Assembleia Nacional e uma Câmara Corporativa compostas por um conjunto de elementos escolhidos por eleições simuladas (Santos, 2018, pp. 178-196).

Composta por catorze títulos, os quais fazem parte temas como a nação Portuguesa (Título I); cidadãos (Título II); família (Título III); corporações morais e económicas (Título IV); corporações e autarquias como elementos políticos (Título V); opinião pública (Título VI); ordem administrativa, política e civil (Título VII); ordem económica e social (Título VIII);

educação, ensino e cultura nacional (Título IX); relações do Estado com a Igreja Católica e demais cultos (Título X); domínio público e privado (Título XI); defesa nacional (Título XII); administrações de interesse coletivo (Título XIII); finanças do Estado (Título XIV) (Cunha, 2006, pp. 187-208). A ideia inicial de um Estado em forma de Républica corporativa (composta por igreja, autarquias e família) deu lugar a uma ditadura. A soberania nacional composta pelo Chefe do Estado, a Assembleia Nacional, o Governo, os tribunais e por uma Câmara composta por elementos de representação autárquica e de interesses sociais com o objetivo de manifestar opinião sobre as propostas que eram apresentadas na Assembleia Nacional deu lugar a um o Estado que acabaria por juntar no poder legislativo, tarefas legislativas e presidenciais, não dividido partidariamente. Pretendia reestruturar a sociedade de então, isto é, tencionava ultrapassar a política liberal e parlamentar, mas substituiu a organização liberal económica por um plano de atividades controlado. No campo dos direitos humanos, os mais importantes estavam dependentes do regime tendo em conta um conjunto de leis especiais (poder legislativo ditador). Por estas razões, isto é, um executivo ditador ao qual se juntou o presidente do Conselho originou uma ideologia fascista. Para além disso, a consolidação do salazarismo e da implantação do Estado Novo, foi deliberado que a Constituição não iria sofrer nenhuma alteração (Santos, 2018, pp. 178-196).

3.2.2 Terceira Constituição da República

Para pôr fim à ditadura imposta por Salazar, o Movimento das Forças Armadas (MFA) originou a Revolução do 25 de abril de 1974, possibilitando ao país, uma nova ordem jurídica com a instauração de um regime democrático, como consequência foi aprovado a nova lei fundamental que consagrava a Constituição da terceira República (Sousa, 2019, pp. 71-122). Composta por trezentos e doze artigos divididos por quatro partes principais, os quais fazem referência a temas como direitos e deveres fundamentais (Parte I); Organização económica (parte II); Organização do poder político (Parte III) e Garantia e revisão da Constituição (Parte IV), é atualmente, a constituição em vigor, embora, até ao momento, a mesma já tenha sido sujeita a sete revisões, ver tabela 1 (Parlamento, 2020). Esta Constituição determina a consagração dos direitos fundamentais, assegura a existência de dois órgãos: os eleitos representantes do povo e as forças armadas (autónomas em relação ao poder civil, mas com intervenção política) e, define e programa transformações organizacionais em termos económicos e sociais. Em adição, é notório a adoção de um conjunto de medidas pós-revolução, na medida em que, elimina falhas na função pública e limita os direitos dos antigos políticos que foram responsáveis pelo regime de ditadura. Contudo, se por um lado, existiu um compromisso entre os partidos políticos para a rejeição da existência de vários partidos, eleições livres e descentralização política e administrativa, por outro lado, a falta de consenso em relação à constituição económica e

aos princípios fundamentais originou que as diferentes ideias descobrissem lacunas e mais tarde, resultassem na revisão constitucional (Gouveia, 2015, pp. 35-85).

Revisão Constitucional de 1976	Ano	Objetivo
Primeira (Sinopse: Qualificação da República Portuguesa como um Estado de Direito)	1982	- Diminuir a carga ideológica da Constituição; - Flexibilizar o sistema económico; - Redefinir as estruturas do exercício no poder político; - Extinção do Conselho da Revolução - Criação do Tribunal Constitucional.
Segunda (Sinopse: Cria condições para realizar o pedido de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia - CEE)	1989	- Abertura para a liberalização do sistema económico; - Adaptação à economia de mercado; - Diminuição do peso da economia planificada pelo Estado; - Abolição do princípio da irreversibilidade das nacionalizações diretamente efetuadas após o 25 de Abril de 1974; - Diminuição do âmbito da reforma agrária; - Introdução da possibilidade de referendo; - Direito ao acesso ao Serviço Nacional de Saúde gratuito.
Terceira (Destinada à ratificação do tratado de Maastricht)	1992	- Sujeição da nossa Constituição ao direito comunitário; - Possibilidade de voto para as eleições europeias de cidadãos europeus a viver em Portugal; - Retirado ao Banco de Portugal o exclusivo da emissão de moeda; - Adesão a uma moeda única.
Quarta (Sinopse: Em geral, apresenta atualizações e aperfeiçoamentos face à anterior)	1997	- Abolição da obrigatoriedade da existência de setores básicos vedados à iniciativa económica privada; - Introdução do subsetor solidário no setor cooperativo e social de propriedade dos meios de produção; - Aumentaram-se os poderes da Assembleia da República e do Tribunal Constitucional; - Possibilidade de candidaturas independentes às eleições autárquicas.
Quinta (Sinopse: A lei fundamental portuguesa adapta-se às disposições do Tribunal Penal Internacional.)	2001	- Aceitação da jurisdição do Tribunal Penal Internacional; - Adaptações em diversas áreas como: relações internacionais, restrição ao exercício de direitos, extradição e direito de asilo, expulsão e símbolos nacionais.
Sexta (Adaptação aos princípios fundamentais do estado de direito democrático)	2004	- Atribuir mais autonomia às regiões; - Substituir o título “ministro da República” por “representante da República”; - Atribuir mais poderes às assembleias regionais; - Definir o princípio da limitação de mandatos dos titulares de cargos políticos; - Disposições contra a discriminação em função da orientação sexual.
Sétima (Sinopse: Referendos Europeus)	2005	Permitir a elaboração de referendos aos tratados de construção europeia.

Tabela 1: Revisões da Constituição de 1961, adaptado de *(Trovoada, 2017, pp. 73-83)* e *(Parlamento, 2020).*

4 I CONCLUSÃO

Ao longo da história Portuguesa observamos que existem várias versões da

constituição, as quais podemos dividir em dois grandes grupos, isto é, a constituição política da monarquia (1822, 1826[1] e 1838) e da Républica portuguesa (1911, 1933 e 1976). A história constitucional portuguesa foi feita de roturas, ou seja, as Constituições surgem em rompimento com as anteriores, sofrem um conjunto de alterações, nem sempre com o equilíbrio desejado e, terminam com novas roturas ou revoluções.

A questão constitucional mostrou que problema do país era essencialmente político e que por sua vez originou uma crise económica, social e financeira. Tudo isto bloqueou Portugal.

A revisão da Constituição, a reforma dos partidos e a reforma das leis eleitorais foram sempre consideradas desnecessárias e por isso foi notório um conjunto de tensões entre uma via constitucional e a revolucionária que descredibilizou a I República. Existia uma elite política republicana que reagia com desconfiança em relação a opções políticas. O universo feminino não tinha apoio, nem mesmo através do movimento feminista e no universo masculino apenas uma minoria interessava.

A constituição de 1911 demonstrou que o governo era frágil e desunido, o nível de democracia era reduzido, existia turbulência social e económica, portanto, a sua queda era inevitável.

REFERÊNCIAS

Alves, J. (2006). A lei das leis : notas sobre o contexto de produção da Constituição de 1911. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, 7*, 169-180.

Assembleia Nacional Constituinte. (19 de Junho de 1911). *Constituição política da Républica Portuguesa de 1911.* Obtido em Dezembro de 2020, de Parlamento: https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf

Bielschowsky, R. (2012). O Poder Judiciário na doutrina da separação dos poderes: Um quadro comparativo entre a ordem brasileira e a ordem portuguesa. *Revista de Informação Legislativa, 49*(195), 280.

Botelho, C. (2013). A história faz a Constituição ou a Constituição faz a história?–Reflexões sobre a história constitucional portuguesa. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*(1), 229-247.

Capossa, R. (2005). Algumas consequências da Conferência de Berlim (1884-1885) para a atual Africa. *Identidade, 7*, 10-17.

Castaño, D. (2014). A Grande Guerra e as relações internacionais de Portugal. Da Monarquia à República. *Relações Internacionais*(42), 6377.

Couto, C., & Arantes, R. (2006). Constituição, governo e democracia no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 21*(61), 41-62.

1 Denominada de Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa de 1826.

Cunha, P. (2006). Da Constituição do estado novo português (1933). *Historia constitucional*(7), 187-208.

Esteves, J. (2014). Da esperança à deceção: A ilusão do sufrágio feminino ne revolução republicana Portuguesa de 1910. *Historia Constitucional*(15), 471-507 .

Farinha, L. (2012). O regime republicano e a constituição de 1911 - Entre a “Ditadura do legislativo” e a “governação em ditadura”: Um equilibrio dificil. *Historia Constitucional*(13), 597-609.

Gouveia, J. (2015). Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. *Revista DIREITO UFMS*, 35-85.

Leal, E. (2010). República portuguesa, secularização e novos símbolos (1910-1926). *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, 11*, 121-134.

Leal, E. (2017). Estado, governo e parlamento: Reflexões sobre projectos constitucionais em Portugal (1911). *Historia Constitucional*(18), 223-244.

Leal, E. (2017). Moral, política e nação no pensamento de Teófilo Braga. *Revista de Estudos Filosóficos*(9), 1-13.

Miranda, J. (1995). A eleição do Presidente da República em Portugal. *Revista de Estudos Jurídico-Políticos*(2), 29-50.

Monico, R. (2016). A tragédia do terreiro do paço na imprensa Rio-Grandina (Fevereiro de 1908). *Historiae, 7*(1), 175-202.

Parlamento. (2020). *Parlamento*. Obtido de Revisões constitucionais: https://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Paginas/default.aspx

Penche, J. (2011). Republicanismo en España y Portugal (1876-1890/91) : una perspectiva comparada. *História, 1*, 155-170.

Penna, M. (2013). Constiticionalismo: Origem e evolução história. *Revista Brasileira de Direito Constitucional, 21*, 149-178.

Pereira, M. (2014). A 1ª República e o sufrágio em portugalL: O debate de 1911 em perspectiva diacrónica. *Historia Constitucional*(15), 509-527.

Pires, A. (2017). As letras de uma revolução: a implantação da república em Portugal a 5 de outubro de 1910. *Estudos Históricos, 30*(61), 331-354.

Revez, R. (2012). «E tudo isto porque o inglês não deixa» A questão colonial pós-Ultimatum nas crónicas de Fialho de Almeida (1890-1892). *Relações Internacionais*(33), 83-100.

Samara, M. (2020). A Política na pedra. *Revista Trabalhos de antropologia e etnologia, 60*, 293-302.

Santos, P. (2018). Na génese da constituição politica de 1933: O ideário corporativo e a estrutura económica-social do autoritarismo português. *Estudos Históricos, 31*(64), 178-196.

Sousa, F. (2019). Os pactos MFA-Partidos e as origens do sistema de governo da Constituição de 1976. *Tese de Mestrado*, 71-122. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Portuguesa. Obtido de https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28132.

Trovoada, I. (2017). Regulação, e as entidades reguladoras, força motriz no desenvolvimento económico Portugal e São Tomé e Príncipe. *Tese de mestrado*, 73-83. Lisboa, Portugal: Universidade Lusíada de Lisboa. Obtido de http://dspace.lis.ulusiada.pt/bitstream/11067/3599/5/md_irandira_trovoada_dissertacao.pdf.

CAPÍTULO 11

A GUERRA FRIA E OS MOVIMENTOS CIVIS: O MACARTHISMO E O MEDO COMUNISTA

Data de aceite: 01/02/2022

Augusto Machado Rocha
Professor do Curso de História da UniRitter, Porto Alegre, RS - Brasil. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá – UEM Maringá, PR – Brasil.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é o de refletir quanto a construção dos movimentos pelos direitos civis, pensando em sua formação – bem como das dificuldades advindas do contexto do macarthismo e da vinculação de tal movimento ao medo comunista. Partindo da formação dos movimentos negros que buscavam por uma maior integração com o sistema, visamos compreender como o contexto do anticomunismo gerou um sentimento amplo de receio e medo para com quaisquer ideias de mudança. Como conclusão percebemos a forma como a luta afroamericana foi singularizada enquanto uma ação comunista tendo como objetivo criar a aversão a valores integrantes, frente ao desejo – majoritariamente sulista – da manutenção de uma noção de supremacia branca.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Civis; Integração e o medo comunista; Macarthismo.

THE COLD WAR AND CIVIL MOVEMENTS: MCCARTHYISM AND COMMUNIST TREAT

ABSTRACT: The objective of this work is to reflect on the construction of civil rights movements, thinking about their formation - as well as the difficulties arising from the context of McCarthyism and the link of such movement to communist fear. Starting from the formation of black movements that sought greater integration with the system, we aim to understand how the context of anti-communism generated a broad feeling of apprehension and fear towards any ideas of change. In conclusion, we perceive the way in which the African-American struggle was singled out as a communist action aiming to create an aversion to integral values, in the face of the desire – mostly southern – of maintaining a notion of white supremacy.

KEYWORDS: Civil Movements; Integration and communist fear; McCarthyism.

INTRODUÇÃO

A história dos Movimentos Civis, no que se refere ao cenário dos Estados Unidos, não possui uma data especifica de início ou de final, tendo em vista a continua presença de preconceitos e construções visando a separação social e política. No auge destes movimentos, nos anos 1950 e 1960, pode ser percebida a forma como eles foram compreendidos não enquanto uma forma de justiça, mas sim enquanto uma ação de elementos comunistas.

A ideia de os movimentos pelos direitos civis estarem atrelados apenas ao mundo político das relações e distinções entre capitalismo e comunismo é uma simplificação indevida. Ações correram os Estados Unidos como um todo, mas ao atrelarmos nossa análise ao estado Arkansas podemos perceber a forma com a qual uma ampla luta foi simplificada. Na capital do referido estado, Little Rock, podemos notar um dos eventos que marcam o princípio dos amplos movimentos civis, nesse caso atrelado ao sistema educacional, no que ficou conhecida como a Crise de Central High, de 1957.

Essa conhecida crise despertou um olhar mais atento para a problemática da perpetuação da instituição segregacionista, culturalmente representadas através do ditame das “Leis de Jim Crow”. Uma vez que cenas das agressões e ameaça sofridas pelos primeiros nove estudantes afroamericanos que ingressaram em uma escola antes tida como apenas “de brancos” rodaram o país, ampliando as percepções relativas a problemática de um regramento que agredia a todos e a todas.

Nas cenas registradas em frente a Central High percebemos como a grande maioria dos cartazes e materiais apresentados pelos manifestantes contrários a integração do ambiente escolar chamava a medida de comunista. Ou seja, acima de tudo havia o receio de que a presença dos jovens negros pudesse de fato ser uma ideia advinda do grande inimigo pintado pelo macarthismo: o comunismo soviético.

Como percepção da simplificação dessa compreensão cabe refletirmos sobre duas frases que estão presentes na entrada do Central High Museum, para além da 14ª Emenda, somos apresentados a duas citações. A primeira, de Daisy Bates, afirma que: “o que está acontecendo em Little Rock transcende a ideia de segregação e integração – é uma questão sobre o que é certo e o que é errado”. A segunda, de Melba Pattilo, uma das nove de Central High, afirmando que “depois de três dias inteiros dentro de Central, eu sei que Integração é uma palavra muito maior do que havia pensado”.

Ou seja, o movimento ia para além de uma percepção da divisão do mundo, de acordo com o ditame genérico relativo a Guerra Fria: capitalista de um lado e comunistas do oposto. Os movimentos civis eram uma tentativa de mudar a sociedade, em razão das desigualdades empreendidas e solidificadas no país desde o fim do período da Reconstrução, no pós-Guerra da Secessão, porém foram compreendidos ou representados enquanto elementos de uma suposta ameaça comunista. De tal forma, o objetivo de tal reflexão será o de pensarmos nas formas e motivações que levaram a esse movimento ser compreendido dentro do espectro do medo comunista.

OS MOVIMENTOS PELOS DIREITOS CIVIS

Quando se fala sobre o período dos movimentos civis, relativo a história dos Estados Unidos, dois são os principais ensejos: o movimento pacifista, atrelado ao contexto da guerra do Vietnã, e o movimento pela igualdade étnica-racial. Porém, é importante que

se tenha em mente que esta ação social teve um marco muito maior do que apenas estes dois polos, tal qual afirmaram Frances Piven e Richard Cloward (1977, p. xix). A luta por maiores e melhores direitos pode ser traçada desde o contexto da Crise de 1929, onde – principalmente – o mundo do trabalho foi palco de uma reconstrução em defesa de novas e melhores possibilidades, ambiente que acabou incentivado pelo contexto da Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, como iremos discorrer ao longo deste texto, foi muito em razão desta luta no ambiente de trabalho que trouxe uma vinculação dos movimentos civis a campos de ideias que viriam a ser consideradas subversivas, por incorporarem "valores comunistas".

No que se refere ao movimento das comunidades afroamericanas é importante salientar que por muito tempo tiveram dificuldade de lutar por novos e melhores direitos e qualidade, uma vez que a política de "separados, mas iguais" gerou um peso tremendo para a organização da questão social. Como Robert Jefferson sugere (2003, p. 1004), foi em parte as dificuldades da II Guerra Mundial que trouxeram com força uma nova discussão relativa à posição dos afroamericanos, fomentando um novo ativismo que seria um dos caminhos para que fomentaram os movimentos civis das décadas seguintes a guerra. Como o autor aponta, o retorno e a preocupação com veteranos de guerra negros originaram uma esperança relativa à mudança da realidade e das práticas segregacionistas (2003, p. 1006). Porém, para além do contexto do conflito mundial é importante a reflexão de que já haviam outras forças e vozes envolvidas em um movimento que buscava por uma melhor condição e possibilidade para as populações exploradas.

Podemos apontar que o discurso discriminatório que embasou a retórica da segregação, relativa as populações afroamericanas, estava ligado a um problema estrutural. As imagens e falas feitas e a difusão de um imaginário relativo aos afroamericanos difundiram uma ideia próxima ao chamado 'saber de opinião', conceito formado por Patrick Charaudeau (2006, p. 583). De acordo com o autor, o 'saber de opinião' está vinculado e baseado em juízos de valores adquiridos e partilhados por meio de grupos sociais. Ou seja, ainda que seja um valor passível de contestação ele afirma um valor de verdade e impõem um real baseado no costume, que muitas vezes acaba por impedir uma percepção da realidade. Com relação às políticas de segregação, houve a construção de um saber de opinião coletiva, onde foi realizado o julgamento de um grupo a respeito de outro, possuindo um caráter qualitativo que buscava por diminuir o outro, no caso, os afroamericanos.

Nesse sentido, reforçamos, a estrutura discriminatória fazia parte dos estados do norte e do sul, a única variação estava na escala como essas medidas segregacionistas eram impostas. No campo da educação o movimento para o fim dessas barreiras teve início nos anos 1920 e 1930, como iremos detalhar a frente, tendo para além de outros espaços como Igrejas e organizações sociais, a liderança e o apoio da Universidade de Howard. Porém, para além desses esforços, foi com o período pós Segunda Guerra Mundial que as relações políticas que amparavam a segregação começaram a ser questionadas "por

todos” e atacadas, em busca de seu fim.

Houve a perspectiva para “os negros americanos, de que os anos 50 foram anos de esperança, tal como os anos 40 tinham sido os do despertar. No clima de euforia econômica, não duvidavam de que o único obstáculo à sua participação na prosperidade geral era a” discriminação social (MELANDRI, 2000, p. 188).

Em tal sentido, é importante compreender que o papel do movimento trabalhista, muito desenvolvido por forças consideradas do espectro de esquerda, oportunizaram no contexto posterior a Crise de 29, apoio e oportunidade para muitos trabalhadores e trabalhadoras negras. O que os movimentos civis inicialmente geram é um espaço de trabalho, que com o decorrer dos anos 1930 se solidificou em razão do esforço de guerra.

Logo, tendo em vista que o movimento trabalhista esteve por muito tempo atrelado aos esforços do Partido Comunista por novos espaços e possibilidades, como aponta Ellen Schrecker (1999), é viável entender a construção que levou o movimento pelos direitos civis, das comunidades afroamericanas, a serem compreendidos enquanto comunistas. E nesse cenário é importante distinguir os dois movimentos, o civil e o dos direitos civis. Enquanto o primeiro buscava por uma mudança macro da sociedade, dentro de diversos elementos, o segundo está inserido nesse, porém se destacando por incorporar a luta especifica de uma população constantemente atacada e silenciada.

A ruptura das estruturas sociais que já esteja na base dos movimentos civis gerou uma série de mudanças ao redor dos Estados Unidos, porém essas alternâncias despertavam um certo medo relativo ao desconhecido. Ao somarmos a questão dos direitos civis, uma luta muito necessária a partir das comunidades afroamericanas, temos uma tentativa de rompimento com os preconceitos arraigados na sociedade e a problemática advinda de tal construção. Foi esse receio de uma mudança, somada a construção de um inimigo externo, que estaria infiltrado na sociedade estadunidense que permitiu a construção de uma ideia que essa alteração seria de perfil comunista.

A forma “simples” como o discurso do anticomunismo, personificado pelo macarthismo, foi o que possibilitou a fomento para que o cidadão médio dos Estados Unidos compreendesse que a mudança social buscada pelos movimentos civis era de índole comunista. Para compreendermos essa construção e seus efeitos é importante se refletir sobre a forma como se deu essa “caça às bruxas”, destinada a apontar os inimigos internos, os agentes que estariam atuando para romper com o *American way of life.*

O MACARTHISMO

A construção do Macarthismo pode ser percebida enquanto um elemento da guinada resultada da troca do governo estadunidense, a partir da posse de Truman, em 1945. Enquanto a política de Roosevelt havia sido de diálogo para com os soviéticos e de primeiras mudanças internas, no que se refere ao campo do trabalho e social, Truman não

manteria as mesmas percepções. Como apontou o historiador Melvyn Leffler (2010, p. 68), a "tarefa de Truman, portanto, e de seus conselheiros, à medida que a Segunda Guerra Mundial chegava ao fim, era usar o poder americano para forjar um ambiente internacional conducente ao modo de vida americano". Ainda, ao indicar que "o novo presidente acreditava que os Estados Unidos eram o país de Deus, a cidade sobre a colina, o exemplo de uma civilização superior", somos remetidos a uma retomada do Destino Manifesto, ou seja, de uma percepção de que os Estados Unidos e seu modelo deveria ser seguido enquanto um exemplo basilar (LEFFLER, 2010, p. 68).

A retomada desse valor ideológico, que mais de cem anos antes havia impulsionado a corrida para o oeste, tornou-se um elemento fundamental para a construção de um novo adversário ou perigo: a União Soviética. Como apontam Melvyn Leffler e Vladimir Pechatnov (2010), as condições militares soviéticas, no pós-guerra não era das melhores, ainda que com um grande contingente militar atrelado ao exército, sua marinha e aeronáutica eram defasadas e o país necessitava passar por uma ampla reconstrução, em razão da invasão nazista. Logo, o perigo temido por Truman e seus aliados estaria no campo ideológico, ainda mais somado aos receios de uma nova crise econômica e social no pós-guerra, que poderia fortalecer o campo socialista. Como afirmavam os aliados de Truman, ao planejarem a reconstrução do pós-guerra e formas de lidarem com este novo adversário, eles "deveriam se concentrar em iniciativas econômicas em vez de rearmamento militar. A principal ameaça soviética não era militar. era político e psicológico. Os soviéticos não arriscariam uma guerra" (LEFFLER, 2010, p. 77).

Ou seja, o enfrentamento nesse novo conflito que se desenhava, mais do que militar seria ideológico. Porém, se em uma guerra aberta é possível apontar e definir o adversário e sua postura, quando são as ideias que entram no centro da disputa as relações tornam-se mais difusas. É nesse cenário que a postura do senador republicano Joseph McCartey (1908-1957) projeta uma figura relativa ao inimigo interno e ao perigo comunista, impactando a vida de diversas comunidades e, em nosso contexto, aproximando a construção dos movimentos civis enquanto uma ação fomentada a partir do Kremlin.

Ponto importante de salientarmos, é que apesar da perseguição ao comunismo no âmbito do interior dos Estados Unidos ter sido apelidada de Macarthismo, ela vai muito além deste personagem caricato do período. Como Ellen Schrecker afirmou em seu livro *The Age of McCarthyism: A Brief History with Documents* (2001, p. 1): "embora McCarthy tenha ganhado notoriedade no auge dessa cruzada [contra o comunismo], sua carreira como anticomunista de grande liga durou apenas quatro anos, de 1950 a 1954". Ou seja, a perseguição ao possível inimigo ideológico esteve muito além do que a figura de seu simbólico líder, porém vinculou-se a um personagem caricato visando sua ampliação e aceitação, de certa forma.

O espectro da luta contra este adversário é corroborado por Schrecker ao indicar que o "impulso contra o comunismo que dominou a política americana durante os primeiros

anos da Guerra Fria teve muito vida mais longa, começando já em 1946 (ou mesmo 1939) e estendendo-se até a década de 1960" (2001, p.1). O que se percebe a partir dessa datação apresentada pela historiadora estadunidense é que o anticomunismo foi um sentimento construído e ampliado em paralelo a expansão dos movimentos dos civis, principalmente nos anos de 1950 e 1960.

Em tal sentido é fundamental se compreender a prática denominada enquanto macarthismo enquanto uma defesa a valores próximos a um conservadorismo, ou seja, ao afastamento de qualquer ideologia que se afronta o *American way of life*, desenvolvido ainda do pré-crise de 1929. E nesse sentido, cabe refletirmos que os Estados Unidos deste período estavam fortemente imbuídos das políticas de separados, mas iguais – que legislava a segregação, bem como do renascimento e fortalecimento da Klan, a partir de 1915. Ou seja, o mundo que era buscado enquanto ideal era um de preconceitos, de silenciamentos e de afastamentos, dominado por uma elite branca e capitalista, distante das ideias e perigos vindos do mundo socialista soviético. Sob essa percepção, podemos refletir que se:

> para o cidadão mediano estadunidense, a Guerra Fria representava o perigo da agitação comunista enraizada e espalhada pelo país e pelo mundo, da subversão da ordem, do risco da imposição da ditadura "totalitária" e da iminente ameaça de um ataque nuclear soviético. Dessa perspectiva os EUA eram o país da oportunidade, da abundância, da liberdade e da tolerância, mas tudo isso se encontra em permanente ameaça em consequência da subversão comunista patrocinada pela URSS e por seus aliados (MUNHOZ, 2020, p. 188).

Ou seja, se para o estadunidense mediano o conflito seria por liberdade, pela defesa de um espaço de tolerância e aceitação, é importante notarmos que na prática as noções de liberdade e igualdade não são postas em ação. De certa forma, é viável então se perceber o macarthismo enquanto uma construção que se vinculava a manutenção de uma ordem que negava seus próprios problemas e preconceitos, de tal forma gerando uma concepção dos movimentos civis enquanto comunistas.

Os movimentos civis são construídos, em sua miríade de ações e discursos, a partir da percepção das injustiças que marcavam a realidade dos Estados Unidos, ao longo dos anos 1950 e 60, podemos e devemos destacar a luta das comunidades afroamericanas por melhores condições e uma maior justiça. Ou seja, era apontada uma falácia na ideia da liberdade e igualdade advinda do *American way of life*, algo que acordo contrastava com a ilusão de um paraíso que era fundamentada pela distinção simplista baseada na bipolaridade do cenário mundial. Ao apontar os vícios do sistema estadunidense e iniciar uma luta pela mudança, os movimentos civis acabam por serem apontadas enquanto comunistas, dentro das bandeiras do macarthismo em razão de serem uma defesa por mudanças, um apontamento das imperfeições do sistema. Ou seja, o macarthismo e o receio frente a ameaça comunista, destacam as diversas ações vinculadas a tal movimento

pois elas indicariam mudanças, imperfeições e, na realidade, esses dois seriam os verdadeiros perigos dentro desta guerra ideológica.

O ESPECTRO ANTICOMUNISTA E SUA DISSEMINAÇÃO, VINCULADA AO MEDO DA MUDANÇA

O medo que uma perspectiva de mudança trazia para as grandes elites da sociedade estadunidense são um impacto fácil de compreender, porém, podemos apontar a singularidade do anticomunismo nos territórios conhecidos como *Deep South*[1], onde na alteração representaria o rompimento com uma preconceituosa noção de divisão social. A mudança, neste cenário seria a igualdade em um meio onde a única distinção era a questão étnico-racial, que acabava por elevar o status da população branca, sem importar sua condição social, perante qualquer membro da comunidade afroamericana.

É importante apontar que a vinculação do comunismo com a ideia de luta – advinda dos movimentos civis dos anos 1950 e 1960 – pode ser recuperada desde os anos anteriores a Segunda Guerra Mundial. Como aponta Ellen Schrecker, ao indicar que foi o partido comunista estadunidense uma das primeiras organizações a defenderem diversas reformas sociais. A historiadora ainda indicaria que de todos as reformas buscadas nenhuma foi "tão marcante como na área das relações raciais. Durante grande parte das décadas de 1930 e 1940, o Partido Comunista foi uma das poucas organizações políticas não especificamente dedicadas aos direitos civis para clamar pela igualdade racial" (SCHRECKER, 1999, p. 9)

Ou seja, percebemos que o comunismo, de forma generalizada, ia na contramão dos principais agrupamentos políticos do país ao defender uma noção de igualdade no mundo do trabalho que decididamente não era popular. A luta por direitos iguais já ocorria nos Estados Unidos antes da década de 1930, sendo importante destacar a ação da Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP), fundada em 1909, esteve continuamente em ação pelo combate as políticas segregacionistas e pela igualdade de direitos - atuando no nível de apoio individual a famílias, bem como apoio legal quando necessário, através de advogados. Em tal cenário, ao longo das décadas de 1910 e 1920 se destaca o importante papel de tal organização na luta contra a segregação no ambiente de ensino, inicialmente superior, para então voltar-se para o básico, tendo sua atuação consolidada no caso Brown vs Kansas Board of Education[2]. Logo, a luta do movimento

1 A região definida como Sul, de acordo com a geografia dos Estados Unidos, e' composta pelos seguintes estados - que durante a Guerra Civil optaram por se separar da união: Alabama, Arkansas, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Flórida, Geórgia, Louisiana, Mississippi, Tennessee, Texas, Virgínia. Sendo que o Sul profundo (deep South) seria considerado como a região sul do interior dos estados do Alabama, Carolina do Sul, Geórgia, Louisiana e Tennessee.

2 Esse caso, na realidade, foi um somatório de ações voltadas para a questão de superar-se a segregação escolar, teria sido somado a experiências na Carolina do Norte, Virginia, Delaware e Washington D.C. O nome do caso faz referência aos acontecimentos da cidade de Topeka, no Kansas, em 1951, onde se deu o prosseguimento a uma luta que daria nome a série de movimentos que buscava pela igualdade ao acesso de ensino, bem como ao fim da segregação, de maneira geral, mas com foco principal nos sistemas de ensino, o caso Brown vs. Kansas Educational System. Em 1952, quando a Suprema Corte buscou ouvir e unir todos os casos de segregação no sistema de ensino, ao caso Brown vs. Kansas Educational System, criou-se uma grande expectativa, em virtude da dualidade da situação: ou a corte romperia com uma política que permitia a segregação ou seria leniente e permitiria a continuidade de tal prática. O judiciário

negro já existia e tinha um impacto social, porém o que diferencia o partido comunista ao se juntar a essa causa é que é uma agremiação política, algo que antes não havia ocorrido – principalmente após o período de Reconstrução posterior a Guerra da Secessão (1863-1873).

Logo, torna-se possível compreender – em partes – a forma como o movimento pela igualdade dos direitos civis se confunde com o comunismo, não por questões teóricas ou alinhamentos imediatos, mas por ter sido um grupo político em defesa daqueles ideais indicados na Declaração de Independência e Constituição. Como indica Schrecker um dos principais espaços de atuação do movimento comunista, na década de 1930, foi o suporte à inserção das populações afroamericanas no ambiente de trabalho, algo para qual o esforço da Segunda Guerra Mundial foi fundamental. Ou seja, uma porta de apoio e suporte ao movimento negro foi justamente a construção de caminhos para a atuação profissional em espaços que, anteriormente, teriam sido negados em razão da segregação.

Mas com o fim desse segundo conflito mundial, ainda que muitos dos trabalhadores afroamericanos tenham mantido seu emprego, a atuação política e de defesa desses interesses realizadas pelo partido comunista começaram a ser atacadas e silenciadas. Como indicou Ellen Schrecker (1999, p. 10) "a cruzada anticomunista trouxe boa parte desses esforços ao fim", uma vez que já não haveria força política para lutar por mudanças sociais – tendo em vista que o alinhamento dessas estariam com o espectro comunista da sociedade.

Nesse cenário é importante destacar a problemática da visão dicotômica de uma divisão do mundo entre capitalistas e comunistas. Como esse movimento, dentro do mundo do trabalho, em prol dos direitos civis, que mais do que uma vinculação com o comunismo internacional, buscava por direitos básicos, sendo atacado e diminuído por uma simplificação das relações. Porém é justamente esse ato de simplificar o outro ao papel de "inimigo comunista" que amplia o sentimento de medo para com qualquer mudança social significativa. O anticomunismo, em sua ampliação e aceitação pela sociedade, tem sua marca ao indicar que qualquer alteração seria perigosa e deveria ser atacada e, em tal formulação, o medo é um produto de fácil venda, gerando diversos estereótipos.

Justamente a noção que foi construída no governo Truman, relativo ao perigo ideológico proveniente da União Soviética, foi o motor de fomento desse afastamento de

---

nacional passou um ano discutindo a questão, gerando incertezas com relação à questão - em outubro de 1953 o então Chefe de Justiça Fred Vinson faleceu, sendo então empossado como Chefe de Justiça, o antigo governador da Califórnia, Earl Warren que, em 1954, chegou a um veredito unânime. A decisão da Suprema Corte foi proferida no dia 17 de maio de 1954, por Earl Warren que buscou por um voto, unânime, contra a perpetuação das práticas segregacionistas, no sistema de ensino. Em sua decisão é possível notar a contrariedade para com as políticas que reafirmavam os valores de "separados, mas iguais": [...] A segregação de crianças brancas e de cor em escolas públicas possuem um efeito danoso nas crianças de cor. O impacto é maior ainda quando tal prática é sancionada por lei, pois a política de raças separadas é normalmente interpretado como a denotar a inferioridade das comunidades Negras… [...] Qualquer visão contrária a essa perspectiva é rejeitada.[...] Concluímos que na esfera da educação pública a doutrina de "separados, mas iguais" não tem espaço. Uma educação em instituições separadas é inerentemente desigual". (Supreme Court of the United States, Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954)). Tal fala foi retirada da decisão da Suprema Corte, disponível em: <http://objectofhistory.org/objects/show/lunchcounter/90>, acessado em: 08 de setembro de 2021.

qualquer ideia que estivesse atrelado ao imaginário relativo a este inimigo: o comunismo. O medo foi um fator tão amplo nessa construção que com o macarthismo o próprio argumento estadunidense de ser uma terra de oportunidades e liberdade foi atacado por seus construtores. Como indica Sidnei Munhoz (2020, p. 192-193),

> com o crescimento dos conflitos entre as potências globais, a perseguição político-ideológica tornou-se exacerbada tanto no campo soviético quanto no estadunidense. Nos EUA, entre 1950 e 1954, o macarthismo violou a democracia, invadiu a privacidade de milhares de pessoas, monitorou e impôs o silêncio aos meios de comunicação, restringiu a liberdade acadêmica e provocou a expulsão e o ostracismo de centenas de docentes, estudantes e pesquisadores universitários (CHOMSKY, 1997). Naquele contexto, as sessões da ***House Un-American Activities Committee***, transformadas em verdadeiros espetáculos e transmitidas ao grande público, faziam o cidadão médio estadunidense acreditar que o seu país estava prestes a ser invadido por forçar comunistas.

Ou seja, o medo foi construído, disseminado e apresentado enquanto uma possibilidade próxima e imediata – mesmo que na prática não fosse algo tão real quanto sua representação. A forma como a ameaça comunista foi trabalhada principalmente pelos poderes políticos criou uma atmosfera de perigo e receio, onde a difusão de informação prejudicava as relações "comuns", apesar de cumprir com seus interesses e objetivos políticos.

Nesse contexto, podemos compreender a forma como lideranças do movimento negro, por exemplo tiveram suas vidas constantemente acompanhadas e espionadas, aqui apontando o caso de Malcolm X e Martin Luther King Jr. Esses personagens, bem como diversos outros, eram compreendidos como forças de uma mudança que criaria disfunções na sociedade, gerando alterações que seriam compreendidas ou defendidas enquanto negativas. A forma de exposição das informações relativas ao comunismo criou o medo relativo a toda uma realidade de diferenças, simplificando os movimentos civis a uma noção de desordem, atrelado ao perigo comunista.

Pouco se percebia a importância dessa mudança buscada pela ação das comunidades afroamericanas, muito mais do que uma ideologia comunista, era uma luta por saúde, por educação. Em um trabalho de recuperação de memórias relativas aos primeiros estudantes negros a ingressarem em escolas integradas, Lisa Corrigan capta a noção de Terrence Roberts, hoje com 79 anos, e um dos primeiros estudantes integrados em Little Rock, Arkansas, de que ainda hoje o tempo de comemorar ainda não chegou, há um longo caminho para se percorrer, visando à conclusão do processo iniciado nos anos 1950.

Com essa fala apresentada por Lisa Corrigan (2018) indicamos como o medo do comunismo foi uma construção que silenciou muitas populações e lutas, negando espaços e possibilidades. Os movimentos civis foram singularizados pelo desinteresse de muitos grupos na questão da igualdade étnico-racial, pois isso moveria em preconceitos muito

arraigados no horizonte dos Estados Unidos. O verdadeiro medo que se construí foi o pela mudança, por novas possibilidades e vozes, bem como os impactos que essas trariam.

O discurso do macarthismo era simples, o anticomunismo não era uma bandeira nova ou de difícil assimilação, o que gerou sua "aceitação" simples por uma grande parcela da população, principalmente em regiões onde outros preconceitos já estavam arraigados. É nesse cenário que podemos compreender a vinculação dos movimentos civis com certas percepções dos ideais comunistas, mais do que um enfrentamento deste "novo" adversário, era uma defesa dos velhos valores e preconceitos, forma de garantir uma manutenção das estruturas, frente ao medo advindo das mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos movimentos civis é complexa e diversa, indo muito além do contexto da Segunda Guerra Mundial ou mesmo da Guerra Fria. Esse movimento envolveu a classe trabalhadora, os pobres, o movimento pacifista, negro e outros, ou seja, foi mais diverso do que em muitos momentos somos levados a compreender. Porém, em sua faceta inicial, principalmente atrelado ao período posterior a Crise de 1929, bem como ao mundo do trabalho e da superação da pobreza ele acabou vinculado a ideias e uma luta que teve como principal polo o Partido Comunista, como se percebe pela escrita de Ellen Schrecker.

Em tal sentido, precisamos compreender a própria peculiaridade do movimento pelos direitos civis, vinculados a uma longa luta da população afroamericanas, inseridos dentro deste contexto geral. E é, em razão desta lente macroscópica que podemos compreender a forma como a luta pela voz e pelo espaço das populações negras confundiu-se com a luta anticomunista, pois este movimento buscava por uma mudança estrutural necessária, porém negada.

O que faz com que o movimento afroamericano por direitos seja em muitos momentos taxado como negativo é que o imaginário relativo a essas populações era imbuído de um grande e antigo preconceito, dificultando uma compreensão nova. A construção de um "inimigo interno", desenvolvida pelo anticomunismo serviu como desculpa para se combater novas ideias e construções, de tal forma impactando a compreensão relativa a uma necessidade de alteração de políticas, no que tange a direitos básicos necessários para populações que tiveram uma história de opressão e agressão, frente aos ideais de liberdade e igualdade que fundamentaria a nação estadunidense.

REFERÊNCIAS

CORRIGAN, L. The (Re)segregation Crisis Continues: Little Rock Central High at Sixty. *Southern Communication Journal,* v. 83, nº 2, p. 65 – 74, 2018.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

JEFFERSON, R. Race, Disability and Black – World War II Veterans in Postwar America. *The Historian*, v. 65, nº. 05, p. 1102 – 1124, 2003.

LEFFLER, Melvyn. The emergence of an American grand strategy, 1945–

1952. In: LEFFLER, Melvyn P.; WESTAD, Odd Arne (ed). **The Cambridge History of the Cold War**. New York: Cambridge University Press, 2010, v.1, p. 67-89.

MELANDRI, P. **História dos Estados Unidos desde 1865.** Lisboa: Edições 70, 2000.

MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria: História e Historiografia**. Curitiba, Appris, 2020.

SCHRECKER, Ellen. The Age of McCarthyism: A brief History with documents. Boston: Bedford Books, 2001.

SCHRECKER, Ellen. *McCarthyism's Ghosts: Anticommunism and American Labor*. Joseph S. Murphy Institute, City University of New York.Stable URL: http://www.jstor.org/stable/40342219 (acesso: 01/mar. 2021)

PIVEN, F; CLOWARD, R. POOR PEOPLE'S MOVEMENTS: Why They Succeed,

How They Fail. New York: Vintage Books, 1977.

PECHATNOV, Vladimir. The Soviet Union and the World, 1944–1953. In:

LEFFLER, Melvyn; WESTAD, Odd Arne (ed.). **The Cambridge history of the Cold War**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 90-111. v. 1.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAM ROSLINDO PARANHOS - Primeiramente, BIXA, subversiva e desconstrutora. Iniciou sua carreira acadêmica durante a Especialização em Estudos de Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde realizou pesquisa acerca das tecnologias contemporâneas de poder, analisando a relação entre a confissão de fé de identidades transexuais e a religião. Obteve seu Mestrado em Gestão do Conhecimento, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC), aprofundando seus estudos acerca da subjetividade humana, agora voltando-se ao escopo organizacional, onde desenvolveu o MoDOS - Modelo conceitual para o Desenvolvimento de Organizações Saudáveis com base no Capital Humano e Capital Social, licenciado sob o *Creative Commons* BY-SA 4.0©. Sua pesquisa lhe possibilitou a conquista de Aprovação com Louvor durante sua defesa, além da conquista da Menção Honrosa no Prêmio SBGC de Teses e Dissertações, durante o 16º Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento – KM Brasil, de 2021. Atualmente é pessoa pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI), integrando as linhas de pesquisa *Diversidade, diferenças e integralidade humana nas organizações* e *Organizações saudáveis*, bem como do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sexualidades (AFRODITE), atuando nas linhas *Corporalidades, gêneros, diversidade sexual e saúde; Gêneros e sexualidades: interseccionalidades e interferências culturais;* e *Educação continuada em gêneros e sexualidades no sistema educacional e assistência à saúde;* ambos vinculados à UFSC/CNPq. Pessoa professora convidada das disciplinas Tópicos Especiais: Diversidades nas Organizações e suas Práticas de Gestão e Tópicos Especiais: Gestão de Pessoas e Programas de Diversidades no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. É pessoa Cofundadora e Líder de Diversidades, Inclusão e Educação do Instituto Asú. Atua como pessoa conteudista, consultora, palestrante e (desin)formadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Atuou em municípios catarinenses com formação continuada para mais de mil docentes da rede pública na área de diversidade e sexualidades na escola (ensino infantil ao médio). Possui experiência nas áreas de: integralidade humana, interseccionalidade, pedagogia crítica e transformadora, tecnologias contemporâneas de poder, diferenças e diversidade na escola, sexualidades na educação, formação docente, diversidades sexuais, diferenças e diversidade nas organizações, educação continuada em diversidade, organizações saudáveis. É pessoa autora de capítulos de livros, de artigos em anais de eventos e em periódicos nacionais e internacionais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

H

I

L

M

N

P

R

História: Espaços, poder, cultura e sociedade

3

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022

História: Espaços, poder, cultura e sociedade

3

www.atenaeditora.com.br

@atenaeditora

Ano 2022